Hacettepe Üniversitesi
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü

CUMHURİYET TARİHİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Yıl 19. Sayı 39. Güz 2023

Hacettepe University
Atatürk Institute

JOURNAL of MODERN TURKISH HISTORY

Year 19. Issue 39. Fall 2023

CUMHURİYET TARİHİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ - CTAD
ISSN 1305-1458 E-ISSN 2147-1592

Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü tarafından Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayınlanan yaygın süreli uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir. Haziran ve Aralık aylarında yayınlanır. Yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Bu dergide yayınlanan yazılardaki fikirler yazarlarına aittir. Yazarlar makalelerinde **Araştırma ve Yayın Etik İlkeleri'ne** uyarlar. Dergiye gönderilen makaleler, **Turnitin ve Ithenticate İntihal Kontrol Uygulamaları** ile denetlenirler.

Journal of Modern Turkish History *is an international peer-reviewed scholarly journal, published biannually (June and December) by the Atatürk Institute, Hacettepe University. The Journal consists of manuscripts in Turkish and English. The board claims no responsibility for the arguments asserted in the published manuscripts. The authors are committed to comply with the principles of ethics in research and publication. Articles sent to the journal are checked through Turnitin and Ithenticate applications against possible plagiarism.*

Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi, ERIH PLUS, ESCI-Thomson Reuters/Web of Science, ULAKBİM/TR-DİZİN, EBSCO, Historical Abstracts, Index Islamicus, Middle Eastern and Central Asian Studies, MLA (Modern Language Association), ProQuest ve SCOPUS-Elsevier indeksleri tarafından taranmaktadır.

Journal of Modern Turkish History *is indexed and abstracted in the following databases: ERIH PLUS, ESCI-Thomson Reuters/Web of Science, ULAKBİM/TR-INDEX, EBSCO, Historical Abstracts, Index Islamicus, Middle Eastern and Central Asian Studies, MLA (Modern Language Association), ProQuest and SCOPUS-Elsevier*

İLETİŞİM / CONTACT:
Hacettepe Üniversitesi
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü
Beytepe/Ankara P.K 06800
Tel: (+90) 312 297 68 70 Fax: (+90) 312 299 20 76
E-mail: ctad.editor@gmail.com
Kurumsal Web: https://ait.hacettepe.edu.tr/
Dergi Web: https://ctad.hacettepe.edu.tr/

CUMHURİYET TARİHİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Yıl 19. Sayı 39. Fall 2023

JOURNAL of MODERN TURKISH HISTORY

Year 19. Issue 39. Fall 2023

SAHİBİ / OWNER
Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü adına
Ayten SEZER ARIĞ

EDİTÖRLER / EDITORS
İdris YÜCEL & Emre SARAL

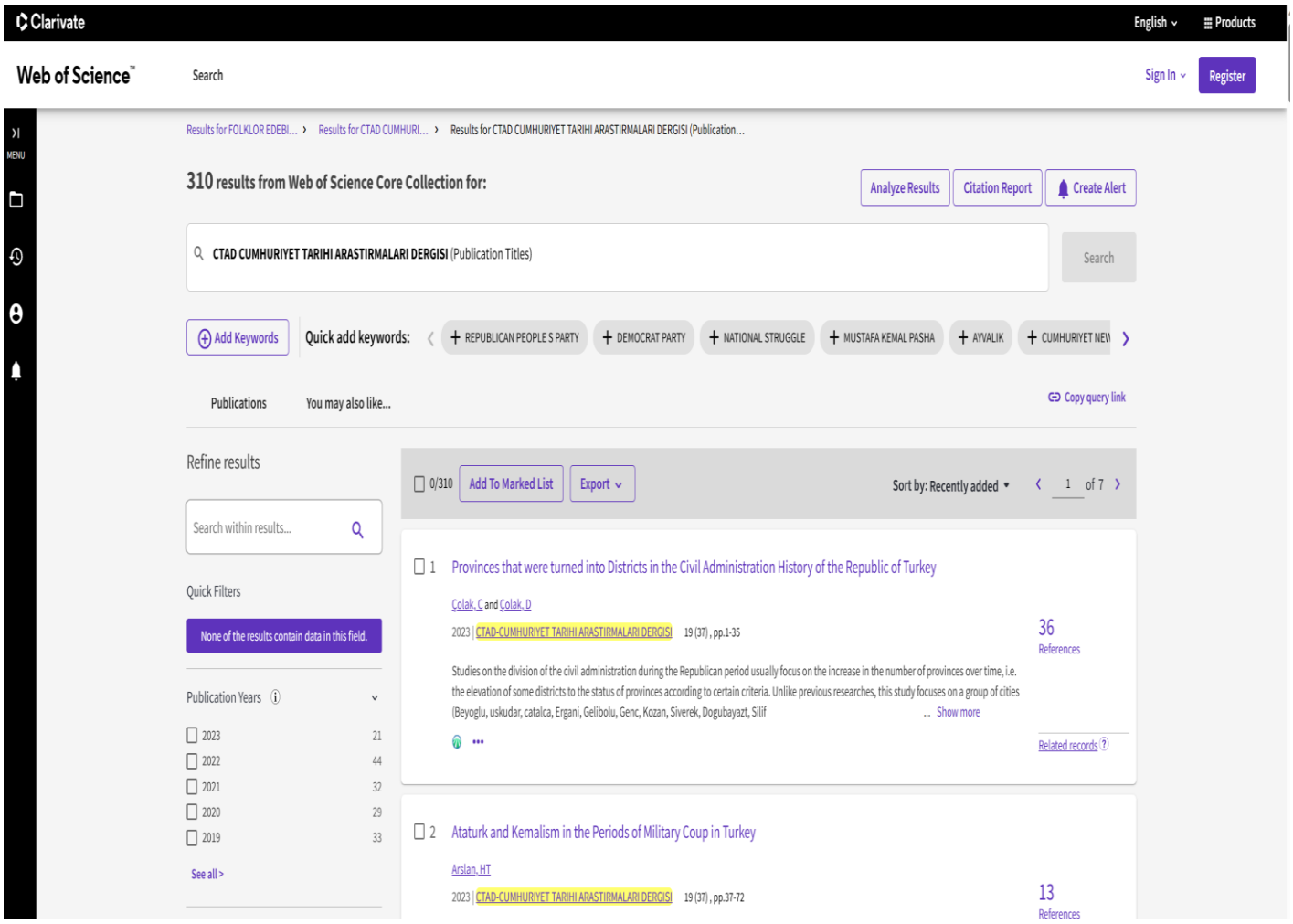
SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / MANAGING EDITOR
Ayten SEZER ARIĞ

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH EDITING
Can Erhan KIZMAZ

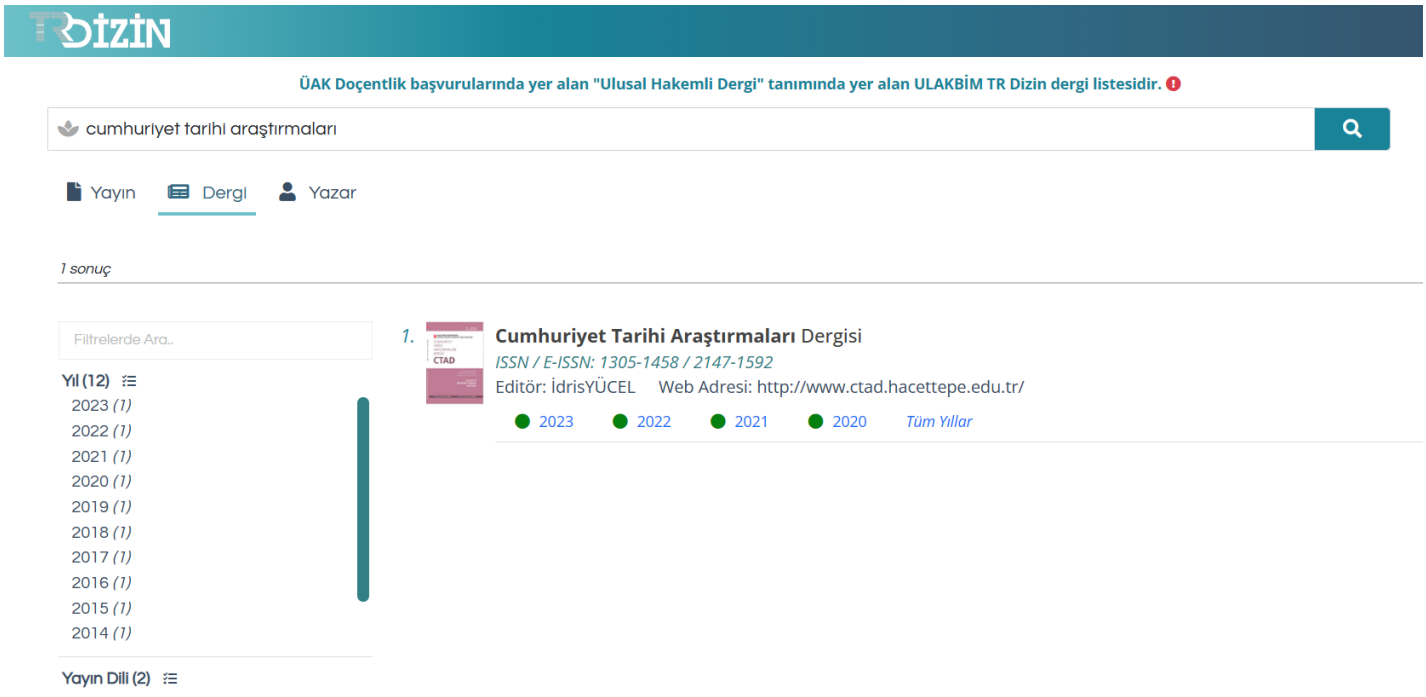
YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD
Ayten Sezer ARIĞ, **Hacettepe Üniversitesi**
Yasemin DOĞANER, **Hacettepe Üniversitesi**
Mirzahan EGAMBERDİYEV, **Al-Farabi Kazakh National University**
Sadık ERDAŞ, **Hacettepe Üniversitesi**
Benjamin FORTNA, **University of Arizona**
Ramazan Erhan GÜLLÜ, **İstanbul Üniversitesi**
Saime Selenga GÖKGÖZ, **Hacettepe Üniversitesi**
Fabio GRASSI, **Roma "La Sapienza" University**
Özhan KAPICI, **Hacettepe Üniversitesi**
Emre SARAL, **Hacettepe Üniversitesi**
Mehmet TEMEL, **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi**
Vera TOLZ-ZILITINKEVIC, **University of Manchester**
Hakkı UYAR, **Dokuz Eylül Üniversitesi**
Hakan UZUN, **Ankara Üniversitesi**
Vladan VIRIJEVIC, **Kosovska Mitrovica University**
Seyfi YILDIRIM, **Hacettepe Üniversitesi**

Mustafa YILMAZ, **Hacettepe Üniversitesi**
Mehmet Serhat YILMAZ, **Kastamonu Üniversitesi**
İdris YÜCEL, **Hacettepe Üniversitesi**

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD
Dursun Ali AKBULUT, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi**
Kemal ARI, **Dokuz Eylül Üniversitesi**
Biray ÇAKMAK, **Uşak Üniversitesi**
S. Esin DAYI, **Atatürk Üniversitesi**
Mirzahan EGAMBERDİYEV, **Al-Farabi Kazakh National University**
Temuçin Faik ERTAN, **Ankara Üniversitesi**
Benjamin FORTNA, **The University of Arizona**
İhsan GÜNEŞ, **Anadolu Üniversitesi**
Saime Selenga GÖKGÖZ, **Hacettepe Üniversitesi**
Fabio GRASSI, **Roma "La Sapienza" University**
Cemil HESENLİ, **Hazar University**
Árpád HORNYÁK, **University of Pécs**
Nuri KÖSTÜKLÜ, **Necmettin Erbakan Üniversitesi**
Christine M. PHILLIOU, **University of California Berkeley**
Yusuf SARINAY, **TOBB ETÜ**
Mehmet SEYİTDANLIOĞLU, **Hacettepe Üniversitesi**
Orlin SABEV, **Institute of Balkan Studies**
Adnan SOFUOĞLU, **Hacettepe Üniversitesi**
Musa ŞAŞMAZ, **Niğde Üniversitesi**
Vera TOLZ-ZILITINKEVIC, **University of Manchester**
Mustafa TURAN, **Gazi Üniversitesi**
Vladan VIRIJEVIC, **University of Pristina - Kosovska Mitrovica**



[CTAD CUMHURIYET TARIHI ARASTIRMALARI DERGISI (Publication Titles) – 310 – Web of Science Core Collection]



[TRDizin | Arama Sonuçları]

CUMHURİYET TARİHİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

YIL 19. SAYI 39. GÜZ 2023

JOURNAL of MODERN TURKISH HISTORY

YEAR 19. ISSUE 39. FALL 2023

İçindekiler/Contents

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Krzysztof POPEK **1021**

Survivors. Turkish Owners of *chiftliks* in Bulgaria in the mid-1880s

Kurtulanlar.1880'lerin Ortasında Bulgaristan'daki Türk Çiftlik Sahipleri

Mehdi FARAJİ **1045**

Osmanlı II. Meşrutiyet'inin Kalküta Hablü'l-Metin Gazetesi'ndeki Yansımaları (5 Recep 1326/3 Ağustos 1908)

Reflection of the Second Ottoman Constitutional Period in the newspaper Habl al-Matin Colcata (5 Rajab 1326 AH / 3 August 1908 AD)

Vedat KANAT - Şeyda ÖZÇELİK KANAT **1077**

Ottoman Women From The Pen of Spanish Mademoiselle Esmeralda Cervantes at The World Colombus Exhibition In 1893

1893 Dünya Colombus Sergisi'nde İspanyol Matmazel Esmeralda Cervantes'in Kaleminden Osmanlı Kadınları

Hasan Ali POLAT - Fatih ÇOLAK **1101**

II. Balkan Harbi'nde Doğu Trakya'da Katliam İddiaları ve Alman Heyeti'nin Trakya Seyahati Gözlemleri

Allegations of Massacre in Eastern Thrace during Balkan War II and Observations of the German Delegation on Travel to Thrace.

Erol KARCI **1133**

İngiliz Yüzbaşı Alvin Hadkinson ve Beraberindeki Heyetin 30 Eylül 1919 Tarihli Raporuna Göre Doğu Trakya

Eastern Thrace according to the Report of British Captain Alvin Hadkinson and his Delegation dated 30 September 1919

Gültekin K. BİRLİK **1161**

Millî Mücadele Dönemi'nde Yunan Ordusu'nun Bursa'yı İşgali

The Occupation of Bursa by the Greek Army during the National Struggle

Yusuf DİNÇEL **1195**

Greek Occupation of Western Anatolia according to Archival Documents

Arşiv Belgelerine Göre Yunanistan'ın Batı Anadolu İşgali

Asaf ÖZKAN **1231**

Mütareke Dönemi'nde İngiliz Esirlere Kötü Muamele İddiasıyla Tutuklananlar ve Malta'ya Sürülenler

Those Arrested for Alleged Mistreatment of British Prisoners during the Armistice Period and Deported to Malta

Evren KÜÇÜK **1263**

Dostluk ve Kardeşlikten Travmaya: Türk-Sovyet İlişkileri'nde 1922 Büyükelçilik Krizi

From Friendship and Brotherhood to Trauma: 1922 Embassy Crisis in Turkish-Soviet Relations

Tolga AKAY **1285**

Karesi Borasit İmtiyazları (1870-1914)

Karesi Boracite Consessions (1870-1914)

Gentrit SMAKAJ **1333**

Osmanlı Ricali'nin Arnavut Millî Alfabesi ile Eğitim Meselesine İlişkin Görüşleri (1912)

Ottoman Statesmen's Views on the Albanian National Alphabet and the Issue of Education (1912)

Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ – Ümüt AKAGÜNDÜZ **1367**

Milaslı Gad Franko'nun "Muallimlere" Adlı Eserinden Hareketle Düşünce Eğitimi ile Ahlâk Eğitimine Felsefi Bir Bakış

A Philosophical Overview of Thought Education and Moral Education Based on the Work "Muallimlere" by Gad Franko of Milas

Erkan DAĞLI **1405**

Philipp Schwartz'ın Göz Ardı Edilen Üniversite Raporu (1952)

Philipp Schwartz's Ignored Report on Universities in Türkiye (1952)

Saniye VATANDAŞ – Celalettin VATANDAŞ **1437**

Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet Dönemi'ne Biyopolitika ve Sporun Siyaseti

Biopolitics and Politics of Sport from the Ottoman to the Early Republican Era

Selda GÜNER ÖZDEN **1471**

Doktor Antoine Barthélémy Clot ve Osmanlı Mısırı'nda Modern Hasstane ve Tıbbiyenin Doğuşu Üzerine Bir İnceleme

Antoine Barthélémy Clot, a French Doctor and an Assessement on the Foundation of the Modern Hospital and Medical School in Egypt

Biray ÇAKMAK **1499**

Mekatib-i Tıbbiye-i Şahane Anatomi (İlm-i Teşrih) Muallimi Ferik Hasan Mazhar Paşa

Lieutenant General Hasan Mazhar Pasha, Imperial College Schools of Medicine Anatomy Instructor

Nuran YILDIRIM **1533**

Cumhuriyet'in İlk Kadın Hekimlerinden Dr. Fatma Saâda Emin Kâatçılar (1898-1982)

Dr. Fatma Saâda Emin Kâatçılar, One of the First Female Physicians of the Turkish Republic (1898-1982)

Çağatay BENHÜR – Ramazan YAMAN **1575**

Almanya'nın Ren Bölgesi'ni İşgali ve Türkiye (1936)

Germany's Occupation of Rhineland and Türkiye (1936)

Cahide SINMAZ SÖNMEZ **1617**

1958 Brüksel Dünya Sergisi ve Türkiye'nin Temsili

1958 Brussels World Exhibition and Representation of Türkiye

İmren ARBAÇ **1645**

Sovyetler Birliği Başbakanı Kosıgin'in Türkiye Ziyareti ve Türk-Sovyet İlişkilerine Yansımaları (20-27 Aralık 1966)

Soviet Union Prime Minister Kosigin's Visit to Turkey and its Reflections on Turkish-Soviet Relations (20-27 December 1966)

Bu Sayının Hakemleri / Referees of this Issue

Yayın İlkeleri ve Etik Kurallar / Editorial Principles and Ethical Rules

Bu Cilt ve Sayı, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı'na ithaf edilmiştir / This Volume & Issue has been dedicated to the Centenary of the Republic of Türkiye

Milaslı Gad Franko'nun "Muallimlere" Adlı Eserinden Hareketle Düşünce Eğitimi ile Ahlâk Eğitimine Felsefi Bir Bakış

*Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ**

Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Kırşehir

E-Mail: sevalyinilmez@gmail.com.

ORCID-ID: 0000-0003-4200-351X.

Ümüt AKAGÜNDÜZ

Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Kırşehir

E-Mail: umutakagunduz1@gmail.com.

ORCID-ID: 0000-0002-1785-1122

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 18.04.2023 Kabul Tarihi / Accepted: 21.10.2023

ÖZ

AKAGÜNDÜZ YİNİLMEZ, Seval; AKAGÜNDÜZ, Ümüt, **Milaslı Gad Franko'nun "Muallimlere" Adlı Eserinden Hareketle Düşünce Eğitimi ile Ahlâk Eğitimine Felsefi Bir Bakış**, CTAD, Yıl 19, Sayı 39 (Güz 2023), s. 1367-1403.

Milaslı Gad Franko'nun 1326 (1910/1911) yılında *İrfan ve Terbiye*

* Sorumlu yazar / Corresponding author

Bahisleri Külliyatı içinde kaleme aldığı *Muallimlere* adlı çalışması, II. Meşrutiyet dönemi eğitim anlayışının aydınlatılmasını sağlayacak kapsayıcı bir birikime sahiptir. Bu dönemde genelde eğitim özelde ise ahlâk ve düşünce eğitimlerinde önemli adımlar atılmıştır. Ayrıca ilkokulların yanı sıra rüştiye, idâdi ve âli derecelerde eğitim veren okullar yaygınlaştırılarak örgün eğitimdeki bütünlük kuvvetlendirilmiştir. Eğitim sisteminde yeni araç-gereçler, yeni usûl ve yöntemlerle, eğitimin neliği tartışma konusu yapılarak, pedagoji eğitimi önemsenmiştir. Dönemin önemli hukukçularından olan, Gad Franko eğitim-öğretim alanlarındaki fikirleri ve eserleriyle öğretmenler ile ebeveynleri yönlendirmiştir. Bu araştırmanın amacı, Gad Franco tarafından hazırlanan *Muallimlere* adlı eserden hareketle pedagoji ve eğitim felsefesinin düşünce ve ahlak eğitimine uzanan birikimine katkılar sağlamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Söz konusu kitabın 261 sayfalık muhteviyâtı ve ayrıntılı karakteri, tek bir makalede irdelenemeyecek yoğunlukta olduğundan amaçlı örneklem kullanılarak "düşünce ve ahlak eğitimi" tartışmalarına odaklanılmıştır. Çalışmanın verileri içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda natüralist bir eğitim çizgisinden hareket eden Franko'nun doğaya yüzünü dönen, öz benliğini kaybetmeden kimlik ve kişiliğini geliştiren bireyin karakter oluşumunda ahlak ve düşünce eğitiminin önemini vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Franko, pedagojinin bilimsel ilkeleri bağlamında Osmanlı çocuklarının benliklerini bulabilmelerinde atalarından kalan zihinsel ve ruhsal mirasın göz ardı edilmemesini istemiştir.

Anahtar Kelimeler: Milaslı Gad Franko, II. Meşrutiyet Dönemi, Natüralizm, Ahlâk Eğitimi, İrâde Eğitimi, Düşünce Eğitimi.

ABSTRACT

AKAGÜNDÜZ YİNİLMEZ, Seval; AKAGÜNDÜZ, Ümüt, **A Philosophical Overview of Thought Education and Moral Education Based on the Work "Muallimlere" by Gad Franko of Milas**, CTAD, Year 19, Issue 39 (Fall 2023), pp. 1367-1403.

The work titled *Muallimlere* by Gad Franko of Milas, written in 1326 (1910) as part of *İrfan ve Terbiye Bahisleri Külliyatı,* has an inclusive content that sheds light on the approach to education during the Second Constitutional years. In this period, important steps have been taken in education in general and specifically in moral and thought education. In this period, the integrity of formal education was reinforced by expanding the number of primary schools as well as schools offering instruction at the levels of rüştiye, idâdi, and âli. In the educational system, pedagogical education was emphasized with new methods and procedures through new

tools and equipment, and the nature of education was made a subject of discussion. Gad Franko, a recognised expert in the field of law, also expressed his opinions on education and provided knowledge for teachers and parents. The present study aims to contribute to the accumulation of pedagogy and educational philosophy extending to thought and moral education based on the work *Muallimlere* by Gad Franko. Qualitative document analysis was employed in the study. Since the work's 261-page content and detailed character are too dense to be analyzed in a single article, purposive sampling was used to focus on the discussions on "thought and moral education." The data obtained in the study were evaluated using the content analysis method. As a result of the study, it was concluded that Franko, acting in line with a naturalistic approach to education, emphasized the importance of moral and intellectual education in the character formation of the individual who turns to nature and develops their identity and personality without losing their true self. In the context of the scientific principles of pedagogy, Franko also asked Ottoman children not to ignore their ancestors' mental and spiritual heritage in discovering their identity.

Keywords: Gad Franko of Milas, Second Constitutional Period, Naturalism, Moral Education, Education of the Will, Thought Education.

Giriş

Önceki yüzyılların temel sıkıntılarını çözümleyebilecek yeterli strateji ve politikalar geliştiremeyen Osmanlı Devleti, XIX. yüzyılda bozulan devlet kurumlarını çağın koşullarına uygun hale getirebilmenin çok yönlü yollarını aramıştır. Bu yüzyılda merkeziyetçi bürokratik yeniden yapılanmaların ön plana çıkmasıyla başlayan değişim, merkezden-çevreye uzanan algı ve dinamikleri her türlü siyasetin sıcaklığında yönlendirmiştir. Bu durumun etkilerini katılaşma ve yumuşama kavramlarıyla anlatan Mardin'e göre, bir yandan batılılaşmayla gelen kültürel kodlar halk ile yönetim kademeleri arasındaki etkileşimi katılaştırırken, diğer yandan ise iletişim alanında doğan fırsatlar yumuşamayı yönlendirmiştir.[1] "Devleti kurtarmayı" önceleyen XIX. yüzyıl modernleşme dizgesinin yenilikçi bürokratik politikalarının yarattığı düalizm, eski ile yeni arasındaki sosyo-kültürel çatışmaların yanı başında çağdaş kurum, değer ve aktörlere kapı aralamıştır. Adıvar'ın da değindiği gibi modern bilgi kümeleriyle bağ kurulurken eski bilgi üretim yöntemlerinin sürekliliği düalizme kaynaklık etmiştir.[2] Bürokratik

[1] Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1991, s. 29.

[2] Adnan Adıvar, *Osmanlı Türklerinde İlim*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982, s. 214.

dönüşüm reformlarından kaynaklanan yetişmiş insan potansiyeline duyulan ihtiyacın yarattığı yeni dinamikler, pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de çok yönlü politik akışlara kapı aralamıştır. Açıkçası bu çok yönlülük düzleminde çağı yakalayabilmek için her alanı kapsayıcı yeni eğitim-öğretim yöntemleri ile araçları gündeme taşınırken bilginin toplumsal ve kurumsal etkilerinin dar bir çerçeveden geniş bir çerçeveye ulaştırılması amaçlanmıştır. Ancak her ne kadar dar bir çerçeveden geniş bir çerçeveye yani merkezden-çevreye ya da büyük kültürden-küçük kültüre uzanan bir dönüşüm, sosyo-politik kodlara yön vermişse de Tanpınar'ın deyimiyle maddeyi evirip çevirebilen bir dış kültürden gelen yapıların maddeyi olduğu şekliyle kabul eden karşı bir kültüre uygulanabilmesi kolay olmamıştır.[3] İşte tam bu noktada modernleşmenin seyri "devleti kurtarabilmek kaygısının" sınırlılığında lojistik bir içeriğe bürünmüştür. Devlet, merkezi bürokrasiye odaklanan pratik, pragmatik yenilikleri bireyi farklılaştıracak kapsayıcı yeniliklere tercih ettiğinden, atılan adımların karakteri Tekeli ve İlkin'in de anlattıkları gibi sömürgeci politikaların yakıcılığında anlık gereksinimlere seslenebilmiştir.[4] Reformların lojistik niteliği Akyüz'ün de değindiği gibi, örgün eğitim sisteminde mantıki bir sıra izlenememesine sebebiyet vermiştir.[5] Osmanlı eğitim dizgesinin alt ve üst kanatlarında geleneksel eğitim dinamiklerinin çok güçlü olması, hatta eğitimdeki dönüşüme buradaki kodlara müdahale edilmemesi şartıyla sıcak bakılması, üst ya da alt öğretim kurumlarından uzak orta öğretim kurumlarını hedefleyen eğitim politikaları yaratmıştır. Açıkçası yeniden yapılanmanın seyrine yön veren düalizm diğer alanlarda olduğundan çok daha fazla eğitim tartışmalarını etkilemiştir. Merkezin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmeye odaklanan rüştiyelerin, XIX. yüzyıl boyunca geçirdiği dönüşüm bu durumun belirgin örneğidir. Kenan'a göre, yeni eğitim-öğretim politikalarına yapılan yatırımların medreselere yeterince ulaşmaması bu sürece katkı sağlamıştır.[6] Diğer yandan burjuvazinin yokluğunda Karpat'ın farklı bir orta sınıf olarak tanımladığı çevreler, XIX. yüzyılda yoğunlaşan eğitim ve basım-yayım faaliyetlerini kullanarak kendilerini dönüştürmüşlerdir.[7] Yani eğitim politikaları yüzyıl boyunca yeterli olmayan ama

---

[3] Ahmet Hamdi Tanpınar, *Yaşadığım Gibi*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 3. Baskı, 2000, s. 24-25.

[4] İlhan Tekeli ve Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşum ve Dönüşümü,* Türk Tarih Kurum Yayınları, Ankara, 1999, s. 196.

[5] Yahya Akyüz, "Osmanlı Dönemi'nden Cumhuriyet'e Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt I, Sayı 2, 2011, s. 13.

[6] Seyfi Kenan, "Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme", *Osmanlı Araştırmaları*, Sayı 41, 2013, s. 15.

[7] Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2010, s. 29.

yoğunlaşan bir düzlemde, akılcı politika ve algılamaların gelişmesine zemin hazırlayarak bu dünyaya dönük karakterler ile kurumlara kapı aralamıştır. Bu durumu dini bilginin yanında faydalı bilginin belirginleşmesi olarak tanımlayan Fortna, somut dünyanın pratik faydalarının gündelik hayatla kaynaştığını belirtmiştir.[8] Velhâsıl Mann'ın da irdelediği üzere çağdaş bilgiye ulaşmanın getirdiği faydacı kazanımlar farklılaşan, gelişen yeni kamusal, toplumsal, fikri ve kültürel deneyimleme süreçlerine neden olmuştur.[9] Yeni eğitim-öğretim ve bilgi üretim yöntemlerini içselleştirmiş yeni nesiller ile yeni rol modellerine duyulan ihtiyaç ise pedagojiyi tanıma ve uygulama uğraşılarını hızlandırmıştır. "Dârülmuallimîn", "Dârülmuallimât" gibi kurumlar aracılığıyla öğretmen gereksinimi karşılanmaya çalışırken pedagojik uygulama ve teorileri somutlaştıran yeni nesil kitaplarla fiziki, zihni, ahlaki düzlemlerde bilgiyi öğretebilen ve öğrenebilen bireyler amaçlanmıştır. Her ne kadar bu eğitim politikaları devletin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyleri toplumsal yığınlardan çıkartabilmeyi amaçlayan lojistik dizgelerle bütünleşmişse de gerçekleştirilenlerin yarattığı birikimin özgünlüğünün Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan süreci yönlendirdiği unutulmamalıdır.

Çağdaş bilginin eğitimle bütünleşen değişen karakteri, Osmanlı Devleti'nde kaleme alınan pedagoji kitaplarında izlenebilmektedir. Sakaoğlu, Tanzimat yıllarının sonlarında belirginleşen rasyonel yöntemlerin eğitim-öğretimde yeni araç-gereçlerin ve ders kitaplarının kullanılmasına öncülük ettiğini aktarmıştır.[10] Açıkçası çağdaş pedagojinin içeriğini yansıtan ilk eserler de bu düzlemde somutlaşmıştır. Bu eserleri kronolojik bağlamda kısaca hatırlatmak Milaslı Gad Franko (1880-1954)'nun[11] çalışmasının önemini somutlaştıracaktır. Ethem

---

[8] Benjamin C. Fortna, *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*, Çev. M. Beşikçi, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013, s. 35.

[9] Michael Mann, *The Source of Social Power: The Rise of Classes and Nation-states* (1760-1914), Cambridge, New York, 2003, s. 718.

[10] Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 86.

[11] 1880'de Milas'ta doğan Gad Franko, 1895'te *Rodos Mektep-i İdadisi'ni* bitirmiştir. 1900'de Milas bulunan *Musevi Mektebi'nde* Türkçe ve Fransızca öğretmenliği yapmaya başlamıştır. 1902' de İzmir'e gelen Gad Franko burada basım-yayın faaliyetlerine odaklanarak *Çhikurel, Franko ve Şürekası Matbaasını* kurmuştur. Bu dönemde *İttihat ve Terakki Cemiyeti'ni* desteklediğinden takibata uğradığından Mısır'a gitmek zorunda kalmıştır. Kısa bir süre sonra Mısır'dan dönen Franko Musevice *Lanour Gazetesi* ile Ladino dilinde *El Commercial* gazetelerini kurarak yayın faaliyetlerini hızlandırmıştır. 1902-1909 yılları arasında karşılaştığı sorunlar hukukçu kimliğini açığa çıkartarak 1909'da *Mekteb-i Hukuk-ı Şahane'den* mezun olmasıyla sonuçlanmıştır. 1910'da İttihat ve Terakki'nin İzmir Şubesi Üyeliğine seçilen Gad Franko, cemiyetin aktif figürlerinde birisine dönüşmüştür. Millî Mücadele sürecini ilgiyle izleyen Gad Franko *Ahenk'teki* yazılarıyla İzmir'in Yunanlılar tarafından işgalini eleştirmiş, iyi derecedeki Fransızcasını kullanarak Türkiye'nin tezlerini belirginleştirmiştir. 1925'te *Sorbonne Üniversitesi'nde* doktora eğitimini tamamlayan Franko,

İbrahim Paşa'nın (1818-1893) 1868 tarihli *Terbiye ve Tâlim-i Âdab ve Nesâyihü'l Etfâl* adlı çalışması öğretmenler ile çocuklar arasındaki iletişimi öğütlerle derinleştirmeyi amaçlamıştır.[12] Selim Sabit Efendi'nin (1829-1910) 1870'te kaleme aldığı *Rehnümâ-yı Muallim* adlı eser ise ilköğretim öğretmenlerini metot ve ölçme-değerlendirme hususlarında aydınlatmıştır.[13] *Taşra Maârif Memurlarına Mahsûs Rehber-i Tedrîs ve Terbiye* adlı eser ise iki kitapçık halinde 1897'de Musa Kâzım (1858-1919) tarafından yayımlanmıştır. Eğitimdeki bireysel farklılıklara dikkat çeken Musa Kâzım, çocuk yetiştirmenin hassas noktalarına değinmiştir.[14] Pedagojinin derli toplu ilk örneklerinden birisini veren Ayşe Sıdıka Hanım'ın (1872-1903) *Usûl-ı Tâlim ve Terbiye Dersleri* adlı çalışması da 1897'de basılmıştır. Beden, zihin ve ahlak eğitimlerine odaklanan Ayşe Sıdıka, pek çok kavramdan hareketle eğitim yönteminin temel kaidelerini belirginleştirmiştir.[15] Hazırladığı eserinde öğretmenlerden her zaman ahlaklı ve eğitimli olmalarını isteyen Abdullah Vehbi'nin *Usûl-i İptidâî yâhut Muallimlere Rehnümâ* adlı çalışması ise 1899' da yayımlanmıştır. Ona göre, öğretmen çocuk merkezli, çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerine hâkim olabilmeliydi.[16] Öğretmen yetiştirme ve pedagojiye odaklanan bir diğer çalışma ise Melekzâde Fuat'ın 1899'da yayımladığı *Usûl-i Tedrîs ve Tederrüs* adlı eseridir. Öğrencilere dayak atmanın olumsuz etkilerine değinen yazar eğitimde fiziksel koşulların önemini de irdelenmiştir.[17] 1906'da

---

İstanbul'a döndükten hemen sonra Avukatlık mesleğine atılmıştır. 1926-1928 yılları arasında *Hukuki Bilgiler Mecmuası'nı* yayımlayan Gad Franko bu dergi aracılığıyla Türk Hukuk Tarihine belirgin bir birikim sağlamıştır. Cumhuriyet yıllarında Yahudilerin Türkleşmesine, Türkçenin güçlendirilmesine, Türk kimliğinin zenginleştirilmesine yönelik fikirler sunan Franko siyonizme karşı da tavır almıştır. Ancak 1942'de çıkartılan *Varlık Vergisi* nedeniyle Aşkale'ye sürgüne gönderilmesi kırgınlıkları yanında getirmiştir. 1943'te Filistin'e yerleşmek için vize başvurusunda bulunan Franko'nun başvurusu *Varlık Vergisi* aleyhinde propaganda yapabileceği gerekçesiyle reddedilmiştir. 1954'te vefat eden Gad Franko *Arnavutköy Musevi Mezarlığı'na* defnedilmiştir. Bk. Rıfat N. Bali, *Unutulmuş Bir Fikir Adamı ve Hukuk Alimi: Milaslı Gad Franko*, Libra Kitap, İstanbul 2013; Tahir Kodal, "Musul Meselesi Sürecinde Milaslı Gad Franko ve Çalışmaları", *Belgi*, Sayı 19, 2020, s. 1806-1828; Murat Can Dolgun, "Milaslı Gad Franko'nun Hukuki Bilgiler Mecmuası (Eski Harfli Sayıların Makale Fihristi ve Yazar Dizini, Eylül 1926-Kasım 1928)", *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, Sayı 29, 2020, s. 163-199.

[12] Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, 11. Baskı, Ankara, 2007, s. 212.

[13] Nevzat Y. Aşıkoğlu, "Selim Sabit ve Rehnüma-i Muallimin Adlı Eserindeki Eğitim Görüşleri", *Diyanet İlmi Dergi*, Cilt XXXI, Sayı 4, 1995, s. 117-120.

[14] Nebahat Göçeri, "Kozan Mutassarıfı-ı Esbakı Musa Kazım'ın Pedagoji Eserleri", *Route Educational and Social Science Journal*, Cilt VI, Sayı 4, 2019, s. 675.

[15] Ümüt Akagündüz, "Düşünce Tarihimizin Eğitimci Simalarından Ayşe Sıdıka Hanım ve Usûl-ı Talim ve Terbiye Dersleri Adlı Eseri", *Folklor/Edebiyat*, Sayı 81, 2015, s. 102-104.

[16] Akyüz, *age*, s. 213.

[17] *age,* s. 214.

Hasan Sabri Ayvazov'un (1878-1938) yayımladığı *Usûl-i Tedrîs ve Tâlim-Terbiye* adlı çalışma bir diğer önemli pedagoji eseridir. Çağdaş eğitimin gerekliliğine inanan Ayvazov, bilimsel temellere dayanan, nesnel, etkin katılımlı eğitim fikirleri öne sürmüştür.[18] Son dönem Osmanlı pedagoji ve öğretmen yetiştirme tarihinin önemli eserlerinden olan *Fenn-i Terbiye* ise 1909'da basılmıştır. Eğitim tarihimizin özgün simalarından Sâtı Bey'in (1880- 1968) kaleme aldığı eserde beden eğitimi, ahlâk eğitimi ve düşünce eğitiminin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin karakteri de analiz edilmiştir.[19] Bir diğer önemli pedagoji eseri ise Süleyman Paşazade Sami Bey'e (1866-1917) ait olan *İlm-i Terbiye-i Etfâl'dır*. Ancak eserin yazarı bu çalışmada *Meclis-i Kebîr-i Maârif* azası Aristoklis Efendi'nin (1836-1898) katkılarının bulunduğunu da belirtmiştir. Beden, ahlak, ceza ve ödül kavramlarını irdeleyen bu çalışmada da öğretmenlere yönelik öğütler sunulmuştur.[20] Sabri Cemil (Yalkut)'in 1910'da yayımladığı *Amelî Fenn-i Tedrîs* adlı eserde ise tarih dersinden matematik dersine uzanan geniş bir çerçevede derslere yönelik öğretim metotları anlatılarak ödül, ceza ve disiplin kavramları detaylandırılmıştır.[21] Osman Nuri tarafından 1911'de yayımlanan *Mufassal İlm-i Terbiye' de* ise beden eğitimi, fikir eğitimi, duygu ve irade eğitimleri hakkında tariflere, açıklamalara, karşılaştırmalara ve uygulamalara odaklanılmıştır.[22]

Bu araştırmada, Milaslı Gad Franko'nun 1326 (1910/1911) yılında *İrfân ve Terbiye Bâhisleri Külliyâtı* içinde yayımladığı *Muallimlere*[23] adlı eserinden hareketle son dönem Osmanlı pedagoji birikiminin düşünce ve ahlâk eğitimine yansıyan boyutlarının felsefi niteliğinin belirginleştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinde hazırlanmıştır. Eserin dijitalleştirilmiş biçimi *Marmara Üniversitesi*

---

[18] Celal Görgeç, "Hasan Sabri Ayvazof'un Usul-İ Tedris ve Ta'lim-Terbiye Adlı Eseri ve Pedagojik Açıdan Değerlendirilmesi", *TÜBAR*, Sayı 44, 2018, s. 101.

[19] Cavit Binbaşıoğlu, *Türk Eğitim Düşüncesi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 109.

[20] Uğur Ünal, Meclis-i Kebir-i Maarif (1869-1922), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2008, s. 71-72; Akyüz, *age*, s. 214.

[21] Hamza Altın, "II. Meşrutiyet Devri Pedagoglarından Sabri Cemil ve Ameli Fenn-i Tedris'i", *Turkish Studies*, Cilt VIII, Sayı 2, 2013, s. 24.

[22] Osman Nuri, *Mufassal İlm-i Terbiye*, Metin Matbaası, İstanbul, 1327.

[23] Mizanülhukuk Matbaası'nda basılan *Muallimlere* adlı çalışmasını, "Evlad ve vatanın mukadderatını yed-i terbiyelerine almış olan mektep muallimleri ile ailelerinde birer muallim olan ebeveynlere" takdim etmiştir. Fihrist dahil 261 sayfalık çalışmada, "ifade-i mahsuse" ve "tarifat" başlıklarından sonra üç bab tasarlanmıştır. Beden eğitimine odaklanan birinci bab, beş fasıl bir hülasadan oluşmaktadır. Düşünce eğitimini değerlendiren ikinci bab ise dokuz fasıl bir hülasa içermektedir. Ahlâk eğitimini analiz eden üçüncü bab ise yedi fasıl bir hülasayı kapsamaktadır.

kütüphane kataloğundan elde edilmiştir.[24] Söz konusu eserin muhteviyâtı ve anlatımı oldukça yoğun olduğundan çalışmanın kapsamı dahilinde "düşünce eğitimi" ve "ahlâk eğitimi" bölümleri amaçlı örneklem yöntemiyle[25] seçilmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanan pedagoji kitaplarından bir tanesini inceleyen ilgili makale ahlâk ve düşünce eğitimlerinin dönem koşullarındaki yansımalarına odaklanan nitel bir araştırmadır. Genellikle tümevarım yöntemi kullanılan nitel araştırmalarda yoğunlaştırılmış gözlem ve görüşmelerden yararlanılır.[26] *Muallimlere* adlı eserin değerlendirilmesinde doküman incelenmesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağı olan doküman incelenmesi önceden tasnif edilen kayıt ve belgelere dayalı bir veri toplama işlemidir.[27] Bu tür araştırmalarda, araştırma konusuna kaynaklık eden noktaların betimlemeleri, sembolleri, mecazları, tanımları açıklanır.[28] Öte yandan doküman incelemesinde dokümanların belirginleştirilmesinde kullanılacak veri setlerinin oluşturulmasında ilgili dokümanların araştırmanın amacına uygun içerik değerlendirilmelerine tabi tutulması gerekmektedir.[29] Bu makalede inandırıcılık için uzman irdelemesi, aktarılabilirlik için ise detaylı betimleme gibi metotlar önerilmektedir.[30] Araştırmanın inandırıcılık ile aktarılabilirliğinin arttırılabilmesi için şu işlemler gerçekleştirilmiştir: Araştırmada amaçlı örneklem[31] kullanılarak eserin içerik analizi "düşünce eğitimi" ve "ahlâk eğitimi" bölümleriyle sınırlandırılmıştır. Eserin araştırmacılar tarafından 261 sayfalık muhteviyatının transkripsiyon ve sadeleştirilmesi gerçekleştirildikten sonra kodlamaları yapılmıştır. Tasnifler ve okumalar sonrasında belirginleşen veriler karşılaştırılarak yorumlanmış ve sorgulanmıştır. Ulaşılan verilerden bir kısmı doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Sonuçlar, kodlamayı gerçekleştirilen

---

[24] 370.15 FRA 1326 R/1910 yer numaralı eserin dijital haline şu linkten ulaşılabilir: https://katalog.marmara.edu.tr/yordam/?dil=0&p=1&q=gad+franco&alan=tum_txt&demirbas=F02320. (Erişim Tarihi: 1 Aralık 2023)

[25] bk. Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

[26] Rauf Arıkan, *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, Nobel Yayınları, Ankara, 2013, s. 45-48.

[27] Gürbüz Ocak, "Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları", *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara, 2020, s. 25-30.

[28] bk. Bruce. L. Berg ve Howard Lune, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Çev. Hasan Aydın, Eğitim Yayınevi, İstanbul, 2015.

[29] Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, 9. Baskı, Ankara, 2013, s. 187.

[30] Yıldırım ve Şimşek, *age*, s. 190-192.

[31] bk. Keith F. Punch, *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, Çev. Dursun Bayrak vd., Siyasal Kitapevi, Ankara, 2005.

araştırmacılar tarafından ham verilerle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Cümleler düzeyinde incelenen açıklamalar felsefeye atıf yapan kavramlarla somutlaştırılmıştır. Böylece eğitim tarihi ile eğitim felsefesinin argümanlarını içinde barındıran kapsayıcı bir analiz hedeflenmiştir. Elde edilen bilgi yığınlarının irdelenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır.[32] İçerik analizinin esas amacı benzer verileri, belirli tema ve kavramlar düzleminde okuyucunun anlayabileceği yorumlamalara ulaştırabilmektir.[33] İçerik analizi sonucunda veriler "Düşünce Eğitimi" ile "Ahlâk Eğitimi" adlı başlıklarla kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın bulguları "Milaslı Gad Franko "Muallimlere" adlı Eseri Kime, Neden, Nasıl Yazmıştır?", "Milaslı Gad Franko'nun Eserinde Düşünce Eğitimi" ve "Milaslı Gad Franko'nun Eserinde Ahlâk Eğitimi" başlıklarında sunulmuştur.

Milaslı Gad Franko "Muallimlere" adlı eserini kime, neden, nasıl yazmıştır?

Belirsiz, kurgusal bir geleceğin çeperinin eğitim ve eğitimin taşıcıyı kahramanları öğretmenlerle çizilebileceğine inanan Franko, ileri ve milli amaçları benimseyen toplumlarda çocukların eğitiminden önce öğretmenlerin eğitimine yön verildiğini söyleyerek meslek eğitimine dikkat çekmiştir. Geleceği hazırlayan öğretmenlerin kılıçla değil; mürekkeple, kurumla, mekteple ve kütüphanelerle geri kalmışlığa savaş açabileceğine inanan Franko, öğretmenlerin kahramanlığının, diğer tüm kurumlardaki kahramanlıklardan daha üstün olduğunu söylemiştir. Çocuğun eğitimi kadar öğretmenin eğitiminin de önemli olduğunu savunan yazara göre, asıl mesele geleceği ellerinde tuttuğuna inanılan, boş dimağları mürekkeple işleyen öğretmenlerin "nasıl" yetiştirilebileceğiydi.[34]

Franko, çocukların eğitiminde okulöncesi eğitimin göz ardı edilmesini çağın gerisinde bir tavır olarak tanımlamıştır. Franko, Avrupa ve Almanya'da okul öncesi eğitim aracılığıyla somut işlemler[35] dönemindeki çocukların, Osmanlı çocuklarına kıyasla erken yaşlardan itibaren bedenen, zihnen ve ahlâken eğitilmelerine dikkat çekmiştir. Yaşadığı çağa yabancılaşmadan ötekisi olabilmeyi, ancak ötekisi olurken de benlik eleştirisiyle, kendi öz bilincine ulaşmayı başaran düşünürümüz, Avrupa'da "Ana Mektepler", Almanya'da "Çocuk Bahçeleri" adıyla bilinen 2-6 yaş arasındaki çocukların eğitimini

---

[32] Nuri Bilgin, *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*, Siyasal Kitabevi, 3. Baskı, Ankara, 2014, s. 3-7.

[33] Yıldırım ve Şimşek, *age.*, s. 27.

[34] Milaslı Gad Franko *İrfan ve Terbiye Bahisleri Külliyatı: Muallimlere*, Mizanü'l-Hukuk Matbaası, İstanbul, 1326/1910-1911, s. 6.

[35] Bk. Meral Çileli, *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, V Yayınları, Ankara, 1986; Gülseren Günçe, *Çocukta Zihin Gelişimi (Piaget Kuramına Toplu Bakış)*, Baylan Matbaası, Ankara, 1973.

üstlenen ana okullarına ülkemizde gereken önemin verilmemesinin yarattığı boşluğu şu şekilde irdelemiştir:[36]

> "Ana mekteplerinin ehemmiyeti Avrupa'da ve ba-husus Almanya'da o derece takdir edilmiştir ki bu mini mini zekalara, hakaik-i ilmiyeyi ithal ve hüsn-ü muhakeme "bon sens" tohumlarını ilka için türküler, oyunlar, masallar icad ediliyor ve her gün bu babdaki nazariyeler ve usuller tekâmül ettiriliyor. Bu usullerin mucitleri denilse de ona bir hayat-ı nevin vermiş olan Frobel ve Pestalozzi en ziyade hürmetle yad edilir meşahirlerdir. Mini minilerin terbiye ve tedrisi memleketimizde henüz doğmamış olduğu gibi altı yaşından başlayacak olan tedris-i ibtidaide pek mahdud. Mevcut ibtidai mekteplerimiz ihtiyacın onda ikisini temin edemez. Böylece tam kuvvetli temellerimiz yok iken milletin esas rasini olması lazım gelen ana mektepleri ile mekatib-i ibtidaiye mevcut değilken bir dereceye kadar süs sayılabilen ve süs addedilmek istenilmezse bir ehemmiyet-i saniyeye haiz bulunan tahsil-i sani ve alinin hidmeti pek büyük olamaz."

Franko okuyucularına, doğa-çocuk denkleminden hareketle natüralist eğitim felsefesi çizgisini koruyarak, Frederic Frobel (1782-1852) ve Johann Heinrich Pestalozzi'nin (1746-1827) okul öncesi eğitiminde açtıkları yeni kapıları göstermek istemiştir. Bu noktada Pestalozzi'nin okul öncesi eğitimde, korumacı bir çevre oluşturma, somut deneyimlerle öğrenme, bireysel gelişmeye önem verme, eğitimde baskı ve kısıtlamanın karşısında sevgi ve kibarlıkta ısrarcı olmak[37] gibi yaklaşımları dikkate değerdir. Öte yandan Frobel ve Pestalozzi kendi deyimleriyle "mükemmel eğitim" kavramını literatüre yerleştirmişlerdir. Buna göre mükemmel eğitim beden eğitimi, ahlâk eğitimi, talim ve öğretimin aslını içeren kapsayıcı bir eğitimdir.[38] Benzer şekilde Franko da eserinde çocuğun zihnini, bedenini ve ahlâki gelişimini tamamlayıcı kalıplarla yönlendiren bütüncül eğitime işaret etmiştir. Yazarın bu eğitim modelini nasıl temellendirdiği çalışmasının içindekiler kısmında rahatlıkla izlenebilmektedir. (bk. *Görsel-1*)

Bütüncül ya da mükemmel eğitim anlayışına inanan Franko, eğitim sisteminin en alt kademeden başlayarak yeniden yapılandırılmasını savunmuştur. Ona göre eğitim, bir milletin bütün inanç ve bilgilerinin özeti gelecekte işgal edecek olan mevkidir: *"Terbiye bir milletin bilcümle malumat ve itikadatının hülasası ve istikbalde işgal edecek mevkiin menşe ve membaıdır."*[39] Franko, öğretmenlerin iyi yurttaşlar yetiştirebilmek için pek çok bilim hakkında bilgilendirilmeleri

---

[36] Franko, *age.*, s. 7.

[37] Arzu Derya Daşçı, "Temel Eğitim Felsefesi Akımlar", *Eğitim Felsefesi*, Ed: Mustafa Yunus Eryaman, Vizetek Yayıncılık, Ankara, 2021, s. 83-84.

[38] H. Yavuz Yaşar ve M. Emin Ünal, *Frobel ve Pestalozzi Usullerinde Terbiye ve Talim Dersleri*, Ed. Akif Pamuk, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2020, s. 3.

[39] Franko, *age.*, s. 8.

gerektiğine inandığından pedagoji kavramını eğitim kavramından ayırmıştır. Ona göre, pedagoji çocuğun bedenen, fikren ve ahlâken gelişimini tamamlamasına yardımcı olan bu hususların öğretmene anlatılmasıdır. Öte yandan eğitim ise çocuğun elinden tutarak o yollardan geçmesini sağlayan bir bileşendir.[40] Bu noktada pedagoji eğitimi, müfredat programları hazırlanırken öğrencilerin merkeze alınmasıyla ders içerikleri hazırlanırken talimin yanı sıra hayata yardımcı olacak pratik bilgilere odaklanılmasıyla yani öğretmenin yaşam ile eğitimi bütünleştirebilmesiyle alakalıdır. Franko'ya göre, ilkokul programlarında yaşama seslenmeyen gereksiz teorik derslerin yüklenmesi, öğrenciyi okuldan soğutmaktadır. Ona göre eğitimin temel amacı, öğrencinin akıl yürütme yeteneğini geliştirerek her zaman olaylar karşısında müspet, ampirik deliller arayabilmesini sağlamaktır.[41] Zira Franko eserinde nasıl yurttaşlar yetiştirmeliyiz sorusunu şöyle yanıtlamıştır: *"Milletin çocuklarında kavi bir bünye, hür bir fikr, alicenap bir kalp, ciddi ve metin bir irade peyda edilmesine çalışmak şarttır."*[42]

Bu bağlamda Franko eserinde, çocukların eğitiminde Cicero (MÖ 106- MÖ 43), Spartalı Likurgus (MÖ 800- MÖ 730), Aristoteles (MÖ 384-MÖ 322), Platon (MÖ 428- MÖ 348), Rousseau (1712-1778), Spencer (1820-1903) ve daha adını anamadığı modern dönem Alman ve Fransız düşünürlerinin pedagoji tarihine yaptıkları katkıları hatırlatmaktadır. Likurgus'un bütün çocukların devletin himayesine bırakılarak, zayıf ve savaşmaya uygun olmayan çocukların itlaf edilmesi politikalarını hatırlatan yazar, Platon'un *Devlet* adlı eserinde de benzer açıklamaların bulunduğuna işaret etmiştir.[43] Bununla birlikte Franko'nun düşüncelerinde önemli bir paydaya sahip olan Platon ve Rousseau'nun düşüncelerindeki detaylar yazarın eserinin özünün anlaşılmasında belirgin bir paydaya sahiptir. Nitekim Platon, doğruluk[44] kavramından hareketle "doğru insan-doğru toplum-doğru devlet idealini" *Devlet* adlı eserinde ayrıntılandırmıştır. Hatta Russ, Platon'un *Devlet* adlı baş yapıtını yazmasını felsefi bir dokunuşla şöyle ifade etmiştir:

> "Sokrates'in trajik, haksız ölümü 28 yaşındaki Atinalı genç aristokratta bir saplantı haline gelmiştir. Anlamak ister, ama anlayamaz. Yapıtları yavaş yavaş yardımcı olacaktır bu konuda. Kökenleri çoğu zaman acıklı bir

[40] *age.*, s. 14.

[41] *age.*, s. 18-19.

[42] *age.*, s. 20.

[43] Franko, *age.*, s. 9.

[44] Platon'un doğruluk kavramını incelediği diyalogları için Bk. Platon, *Diyaloglar, Gorgias*, Remzi Kitabevi, Çev. Teoman Aktürel, 14. Baskı, İstanbul, 2017 s. 43-138; Platon, *Diyaloglar, Menon*, Remzi Kitabevi, Çev. Teoman Aktürel, 14. Baskı, İstanbul 2017, s. 139-191.

> vasatlıkta, bilinçsiz bir cehalette yatan güç iradesinin, hesapçılığın, kurnazlığın çarpık yöntemlerini anlamaya pek de elverişli olmayan dürüst bir kafaya ilk anda saçma, anlamsız gibi gözüken şeyleri yapıtı sayesinde anlamlandırmaya çalışacaktır."[45]

Platon, *Devlet'in* de insan doğasından hareketle iyi bir devlet yönetiminin ancak usûl ve amaçları doğru şekilde belirlenmiş iyi bir eğitimle olanaklı olacağına inanmıştır.[46] Bu noktada, organik evren anlayışının bir uzantısı olarak devlet, tüm bileşenleriyle birbirine bağlı bir çarktır, her bir dişli diğerinin doğru çalışmasına muhtaçtır ki organizma hayatta kalabilsin. Sıkı bir determinizm ile devleti kurgulayan Platon, *Levithan'da* olduğu gibi organizmanın yaşayabilmesi için ayakların başa geçmemesini istemiştir. Baş yönetici sınıfken, ayaklar ve eller halkı oluşturur. Ancak halk nedensellik zincirlerindeki neden-sonuç arasındaki zorunlu bağı yerine getirebildiği sürece, yönetici sınıf görevini yerine getirebilecektir.[47] Tüm bu açıklamalardan hareketle, Franko eserinde Platon'un *Devlet* adlı eserinde öğrencilerin belli bir yöntem çerçevesinde yetiştirilmesi gerektiği idealini odağına alarak, iyi yönetimin bedenen ve zihnen sağlıklı, ahlâklı, iradeli bireylerden oluştuğunu ifade etmiştir. Öte yandan Franko, eğitimde akıl, bilim ve determinizmin önemini bir kere daha görünürleştirmiştir.

Çağının ötesindeki görülerini kâğıt ve kalemle buluşturabilen Franko'nun *Muallimlere* adlı eseri, natüralist felsefenin, ilerlemeci eğitim yaklaşımıyla buluşmasının somut bir ürünüdür. Franko, tıpkı ilerlemeci eğitim yaklaşımında olduğu gibi öğretmeni, öğrenmeyi kolaylaştıran, yol gösteren, rehber olarak düşünmektedir.[48] İlerlemeci eğitim kuramında olduğu gibi benzer şekilde Franko' da da öğretmenin en temel görevinin çocukların kendileri tanıma aşamasında doğaya yüzlerinin dönmesi gerektiğini her fırsatta dile getirmiştir.[49] Bu bağlamda akıl çağı, yüreklice düşünmeye cesaret edebilen insanlar, determinizm, rasyonalizm tüm saydıklarımızın ötesinde bir de bizi çevreleyen, ruhumuzu okşayan "doğa" kavramına her fırsatta gönderme yapan natüralistler, özellikle Rousseau'nun[50] öncülüğünde doğaya dönüş, maskesiz insanlar ve her şeyden öte öğrenmeyi öğrenen çocuklar yetiştirmenin önemini

---

[45] Jacqueline Russ, *Felsefe Tarihi: Kurucu Düşünceler*, Çev. İsmail Yerguz, 5. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul, 2021, s. 46.

[46] bk. Platon, *Devlet,* Çev. Hüseyin Demirhan, Sosyal Yayınları, İstanbul, 2002.

[47] Bk. Thomas Hobbes, *Leviathan*, Çev. Semih Lim, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2019.

[48] Sümer Aktan, "Çağdaş Pedagoji Bağlamında İlerlemeci Eğitim Düşüncesi", *Eğitim Felsefesi (Temeller, Ekoller ve Kavramlar)*, Ed: Erdoğan Terzi, Nobel Kitapevi, Ankara 2009, s. 101-102.

[49] Franko, *age.,* s. 10.

[50] Franko'nun 1329 (1913/1914)'da İstanbul Kanaat Matbaası'nda basılan "Jan Jak Russo'nun Terbiye Nazariyeleri" adlı bir pedagoji çalışması da bulunmaktadır.

vurgulamışlardır.[51] Yüzünü güneşe dönen çiçekler misali beden ve ruhuyla var kabul ettiği insanın da benzer şekilde yeniden, yeni baştan yüzünü doğaya dönmesi gerektiğini vurgulayan Rousseau'cu bakış açısının izleri yer yer doğrudan atıflarla Franko'nun eserinde izlenebilmektedir. Tıpkı Rousseau'da olduğu gibi Franko içinde öğretmen öğrencileriyle birlikte öğrenen özgür bireylerdir.[52] Bu anlamda da Franko'ya göre, eğitimin öncelikli amacı, çocuğun iyi bir ebeveyn ve birey olmasını sağlayacak yöntemleri öğretebilmektir. Ancak ona göre ne eğitimi verilirse verilsin eğitim süreci çocuğa saygıyla başlamalıdır.[53] Çocuğun karakter gelişimine saygı duyulması gerektiğini her fırsatta vurgulayan Franko, Büyükdüvenci'yle benzer bir söylem ile dünyadaki insanlar kadar ayrı dünyalar olduğunu, eğitimin amacının da insanı dünyada bir yere yerleştirmek, ona kimlik kazandırmak[54] olduğunu anlatmıştır.[55]

Franko'nun eğitim sisteminin neliğini tartıştığı eserinde dikkat çektiği bir diğer konuda aile içi eğitimdir. Franko'ya göre, okulsuz eğitim düşünülemeyeceği gibi aile içi eğitim de göz ardı edilemezdi; çünkü 5-6 saatini okulda geçiren çocuk kalan zamanlarında aileye bağımlıdır.[56] Yaşam boyu eğitime inanan Franko, okulun arzusu her ne kadar öğretmenin mutlu olmasını sağlamak olsa da mutluluğun bireysel değil genel olduğunu, yani toplumda mutluluk yoksa bizim de tek başımıza mutlu olamayacağımızın çocuklara özellikle öğretilmesi gerektiğini söylemektedir. O, çocuklara okulda sadece bilimsel derslerin değil, aynı zamanda nezaket, sabır, ağırbaşlılık gibi erdemlerinde öğretilmesi gerektiğini aktarmıştır. Nitekim Franko'ya göre, güçlü devletler, güçlü ailelerden; güçlü aileler ise iyi eğitim almış güçlü kadın ve erkeklerden oluşmaktadır.[57] Bu noktada öğretmenlerin temel görevi, yurttaşları milli amaçlar doğrultusunda eğitmektir. Bu eğitimi de üç noktaya dayandıran Franko bunların sırasıyla; "bilgi", "çıkarım yapma yeteneği" ve "ahlâkın geliştirilmesi" olduğunu söylemektedir.[58] Ancak burada düşüncesine bir parantez açan Franko "bilginin" diğer iki unsura nazaran daha üstün olduğunu savunmuştur. (bk. *Görsel-2*)

---

[51] bk. Jean-Jacques Rousseau, *Emile*, Çev. İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2009.

[52] Gerald L. Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. Nesrin Kale, Pegem Yayınları, Ankara, 1997, s. 74.

[53] Franko, *age.*, s. 11.

[54] Sabri Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş*, Fol Kitap, Ankara, 2019, s. 9.

[55] Franko, *age.*, s. 11.

[56] *age.*, s. 12.

[57] *age.*, s. 10-12.

[58] *age.* s. 12.

Milaslı Gad Franko'nun Eserinde Düşünce Eğitimi

Aydınlanma ve eğitim konularında uzman kabul edilen Franko, eserinde ahlâk eğitiminin beden ve zihni kapsayan bütüncül doğasını vurgulayarak, insan denen -yaşam formu taşıyan, tercih ve seçimlerinden sorumlu olan- "o" meçhul varlığın var oluşuna ilişkin tarihsel verileri felsefenin süzgecinden geçirmiştir. İnsan düşünen, gerçekliklerini dönüştürebilen, yaratıcı, yıkıcı, üretici potansiyele sahip Aristocu anlamda madde-form, Descartes'in felsefesinde ise beden ve ruhtan oluşan bir bilinçtir. Benzer şekilde Franko'nun da beden ve bilinciyle bütün kabul ettiği insanı "mükemmel eğitim" aracılığıyla ahlâki anlamda yetkinleştirmek istediği anlaşılmaktadır. Bu anlamda Franko, insana dair kurgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için eserinin ikinci bölümünü düşünce eğitimine ayırmıştır.

Sağlıklı bireyde sağlıklı fikir döngüsü[59] oluşturmayı amaçlayan Franko, "Terbiye-i Fikriye" başlığı ile beden ve zihin arasındaki ilişkiyi detaylandırmıştır. Bedenen sağlıklı bireyin güçlendirilen zihni döngüsünün ahlâki kaidelerle kusursuzlaştırılmasını istemiştir. Bu amacını gerçekleştirmek için tıpkı Postman' in "düşünceye iki dakikadan fazla vakit ayıranlar için hiçbir şey aşikâr değildir"[60] sözünde olduğu gibi düşünmekten vazgeçmeyen Franko için de hiçbir şey aşikâr olmamıştır. Franko, insan denilen bilinmezi, beden ve zihinden oluşan maddesel bir bilinç kabul ederek Descartes'in *"insan denilen varlık, beden ve zihin denilen iki tözden meydana gelmiştir"* [61] bakış açısıyla özdeş bir tavır sergilemiştir.[62]

Eserinde Spencer'in *"iyi hayvan yetiştirmekle beraber insanı dahi terbiye etmek lazımdır"* [63] sözüne doğrudan yer veren Franko, Aristoteles'in insan düşünen bir hayvandır vurgusunu akıllara düşüren bir insan tanımı ortaya koymuştur. Spencer hayatta başarıyı iyi bir hayvan olma düşüncesini makro ölçekte topluma da uygulayarak sözlerine şöyle devam etmiştir: *"Hayatta başarılı olmak için birinci şart iyi bir hayvan olmaktır. Aynı şekilde toplumun mutluluğu içinde birinci şart, iyi hayvanlardan oluşturulmuş bir millet meydana getirebilmektir."* [64] Öte yandan Franko

---

[59] Ramazan Alabaş, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında İlk Mekteplerde İnsani ve Toplumsal Değerler Eğitimi: Resimli, Yeni Musabahat-ı Ahlakiye ve Medeniye Ders Kitabı Örneği", *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Cilt XVIII, Sayı 36, 2018, s. 60-62; Seval Yinilmez Akagündüz, *Ahlaklı Yurttaş*, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2017, s. 243-244.

[60] Neil Postman, *Teknapoli*, Çev. Mustafa Emre Yılmaz, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2016, s. 12.

[61] René Descartes, *Metot Üzerine Konuşma*, Çev. K. Sahir Sel, Sosyal Yayınları, İstanbul, 1994, s. 20-22.

[62] Franko, *age.*, s. 73.

[63] *age.,* s. 72.

[64] Herbert Spencer, *Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi*, Yayına Hz. İ. Balcı & S. Kaymakcı & Ö. F. Sönmez, Ankara 2013, s. 133.

için insan düşünen, eğitilmesi gereken, beden ve zihinden oluşan ruhsal bir varlıktır. [65]

Bu bağlamda insanı, insan yapan en temel kavramın "zekâ" olduğuna inanan Franko, çocuk eğitiminde zekanın geliştirilmesi hususunda yeni adımların atılmasını önermektedir. Öte yandan o, zekanın anlaşılabilmesi noktasında şunlara dikkat çekmiştir: *"Zekânın neden ibaret olduğunu anlayabilmek için çeşitli eşyaları bilmek, bildiklerini de hatırında tutmak, bilgileri bölümlendirebilmek, eşyadan fikre uzanabilmek gereklidir."* [66] Franko'nun bu açıklaması pedagoji bilgisine sahip olmayan bir eğitimcinin öğrencilerini de layıkıyla yetiştiremeyeceği kanaatini akla getirmektedir. Bilgiyi tek başına yeterli görmeyen Franko, öğrenilenlerin hafızada tutulmasını, gerektiğinde bunlardan çıkarımlar yapılabilmesini yani olgulardan fikirlere ulaşılabilmesini önermiştir.[67]

Düşüncenin eğitiminde apriori yani doğuştan bilgilerin zihnimizde olduğuna inanan Franko somut-soyut bilgilerin aktarımı noktasında karmaşa yaşamıştır. Her ne kadar Platoncu bir çizgiden hareket ederek, doğuştan (apriori-önsel) bilgilerin olduğunu ve bu bilgilerin hatırlatma ve hafızada tutma ile çocuklarda anımsatılabileceğine inansa da Descartes'in cogitosuna[68] şu şekilde atıf yapmaktadır: [69]

> "Dekart'ın vaz eylediği kaide-i asliyenin mevki-i tatbike vazı ancak çocuklara bildikleri eşya hakkında hakiki fikirler vermekle kabil olur. Fakat bununla beraber havas-ı gayr-i maddiyenin dahi tohum olarak zeka-i etfalde mevcud olduğunu düşünmek eşya-i maddiyye beynindeki münasebet ve alakayı göstererek hüsn-ü muhakeme itiyadını ilka eylemek lazımdır. Velhasıl zeka-i etfalde gerek maddi gerek gayri maddi havası esasları fıtraten mevcud ise de hassasiyet-ı hatıra, hayal kuvvetlerinin daha seriü'l-inkişaf bulunduğunu anlayarak evvel emirde onlardan istifadeye ve fakat kuva-yı mantıkiyye ve hüsn-ü muhakemesinin de tedricen tevsiine çalışmak icab edecektir."

Franko, eserinin "Terbiye-i Fikriyye" bölümünün "Hülasa" kısmında tekrar Descartes'in "gerçek tamamen ortaya çıkmadıkça bir şeyi gerçek kabul etmemek hakkındaki prensibini[70] vurgulayarak "düşünüyorum öyleyse varım"

---

[65] bk. Aristoteles, *Metafizik*, Çev. Ahmet Arslan, Sosyal Yayınları, İstanbul, 1996.

[66] Franko, *age.,* s. 72.

[67] *age*., s. 73-75.

[68] René Descartes, *Felsefenin İlkeleri*, Çev. Mesut Akın, Say Yayınları, İstanbul, 2002, s. 50-51.

[69] Franko, *age.,* s. 74.

[70] *age.,* s. 98.

önermesinin mantıksal diziliminin çocukların zekalarının geliştirilmesi ile yeteneklerinin belirlenmesinde kullanılabileceğine işaret etmiştir.

Eğitimin temel amacının bilgi olduğunu düşünen Franko, bilginin öğrencilere hazır şekilde aktarılmaması şartıyla düşünce eğitiminin odağına bilimsel bilgiyi almıştır. Ona göre öğrenci bilgiyi, çıkarım ya da akıl yürüterek kendisi bulabilmelidir. Bu aşamada öğrencilerin kılavuzu olan öğretmenlerin meslek eğitimindeki yeterlilikleri gündeme gelmektedir. Osmanlı'da meslek eğitiminin özensizce genel eğitimle kaynaştırılmasını eleştiren yazar, öğretmenin mesleki eğitiminin merkezine pedagoji eğitimini yerleştirmiştir.[71] Bu düzlemde Franko'ya göre, düşünce eğitiminin amacı çocuğu düşünen bir vücut haline getirebilmektir.[72] Özel yetenek realitesini de unutmayan yazar, düşünce eğitiminde öğrencilerin yeteneklerine göre eşitlik gözetilerek kodlanmalarını önermiştir.

Franko'nun üzerinde durduğu bir başka konu ise "dikkattir". Ona göre çocuklarda dikkat sabit değildir, her şeyi bilmek istedikleri için maddeyi etraflıca düşünemezler. Bundan dolayı da dikkat eğitiminde çocukların öncelikle somut nesnelere odaklanmaları sağlanmalıdır.[73] Franko'nun bu konuda öğretmenlere tavsiyeleri de vardır. Örneğin öğretmenler, çocukların dikkatlerinin dağılmaması için bir ders saatinin en verimli şekilde nasıl kullanılabileceğini hesaplayabilmeliydiler.[74] Öte yanda yazar, çocuklardaki heyecan verici merakın pedagojik eğitimi içselleştirebilmiş öğretmenlerle bilimselleştirilebileceğine inanmıştır. Bu düzlemde sınıfını kontrol edebilen, öğrencilerini yeteneklerine göre kodlayabilen, bilimsel bilgiyi tanıyan, üreten ve öğretebilen özne odaklı öğretmenler, çocuklardaki araştırma ve merak duygusunu besleyerek onların dikkatlerini her daim sıcak tutabilirlerdi. Bütün bunlarla birlikte yazar, eğlenerek öğrenmenin yanında çocukların zorlanmasının gerektiğini de göz ardı etmemiştir.[75] Franko, dikkat ile sağlık arasındaki ilişkiyi de hatırlatmıştır. Dikkati engelleyen hastalıklar bertaraf edilmediği sürece çocuklar yeterince verimli olamazlardı. Yazar bu noktayı şu şekilde temellendirmiştir:[76]

> "Dikkat hassesi iktisab-ı malumat ve ahlâk için ne derece ehemmiyetli olursa olsun onun kıymeti vücudun sıhhatiyle mütenasibtir. Hasta bir vücudda hasse-i dikkat pek hafif olduğu gibi havassı muhtel bir sınıfta veya

[71] *age.,* 113.

[72] *age.*, s. 98.

[73] *age.*, s. 114.

[74] *age.*, s. 82-83.

[75] *age.*, s. 114.

[76] *age.*, s.90.

> berudtekin hükmüferma olduğu bir mahalde kuvve-i dikkat bütün faaliyetini ibraz edemez: Hıfzısıhha kavaidi dikkatin en büyük muayyenleridir. Şayan-ı tedkik diğer bir nokta dahi dikkatin ne miktarda bir faaliyetle yorulabileceğini bilmektir. Bunun için bir mikyas olamaz. Zira aynı dersler bir sınıfa verilmekte iken talebenin bir kısmı daha çabuk veya daha sonra yorulur. Teneffüste dahi hali aynıdır."

Franko'nun düşünce eğitimi çerçevesinde değerlendirdiği bir diğer konu ise duyguların eğitimidir. Eğitimde duyguların yerini irdeleyen Franko, zekâ ve duyguların birlikteliğiyle güçlü bir eğitim sisteminin kurgulanabileceğini belirtmiştir. Örneğin, duyma gücü insanların toplumsal görevlerine hizmet ederek ahlâkın gelişmesini sağlarken; görme duyusu eğitim-öğretim ve bilimsel çalışmaları güçlendirir, dokunma gücü ise sanata yön verirdi.[77] Ancak Franko, duyu organlarının sağlıklı kılınmasında ailenin rolüne dikkat çekerek aile içi beslenme ve fiziki koşulların gerekliliğini hatırlatmıştır. Örneğin, aile çocuğa sessiz bir ortam sağlamalı ya da fazla şeker yedirmemeliydi.[78] Franko duyuların eğitimde zekanın etkilerini ise şu şekilde anlatmıştır:[79]

> "İnsanın beş hissi olduğunu söyleyenlerin bu tabiri pek doğru değildir. Zira his demek mevad-ı hariciyeyi anlamak ve ihata etmek hususundaki hassa-i fikriyye demektir. Yani zekanın bir hassasıdır. Havas-ı hamse dediğimizde zekanın mevad-ı hariciyeyi tefehhüm için kullandığı memurlar yani bu hususdaki efkarı hariçten zekaya nakleder aletler demektir. Bu suretle aza-i münakale denilmek icab eder. Bundan anlaşılır ki göz görmez, kulak duymaz ancak zeka görür zeka duyar, fakat görmek için gözden, dinlemek için kulaktan istiane eder. Onları vasıta kılar."

Franko düşünce eğitiminin bir bileşeni kabul ettiği duyguların eğitimini zekadan bağımsız kurgulamayarak, zekasız duygu eğitimini amaçsızca manzaraya bakan göze benzetmiştir. Ona göre, göz manzaraya zekâ sayesinde dikkatlice bakarak tecrübeyi bilgiye dönüştürebilir ancak unutulmaması gerekir ki duygular zekanın emrine bağlıdır.[80] Hatta Franko eserinde bu düşüncesini şu örnekle detaylandırmıştır: *"… Mesela bir menekşe kokusu duyan zat onu göremediği halde menekşenin vücudundan haberdar olur ve o çiçeği heyet-i umumiyesiyle piş-i nazarına getirmiş olur."*[81] Öte yandan yazar duyguların eğitimi konusunda Rousseau'nun şu sözlerine de yer vermiştir: *"Hisleri teşhim etmek yalnız onları istimal etmek demek*

---

[77] *age.*, s.91.

[78] *age.*, s.92.

[79] *age.,* s.93.

[80] *age.*, s.94.

[81] *age.,* s.94.

değildir, o hisler vasıtasıyla hüsn-ü muhakeme edebilmektir. Ve bir şey hissedildiği vakit diğer hisler vasıtasıyla o duyguyu tedkik ve tahkik etmeği tavsiye kılıyor."[82]

Franko düşünce eğitimi uygulamalarında soyut kavramların somutlaştırılarak anlatılmasını da önermiştir. Ona göre, düşünceler arasındaki bağı oluşturan üç ilişki vardır: "varlığı iddia edilen madde", "maddeye ait sıfat" ve o "maddeyi birleştiren bağlılık". Franko, bu üç ilişkinin güçlü birlikteliğinin akıl yürütme ve eleştirel düşünmeyi sağlamlaştıracağını savunmuştur.[83] Bu üç ilişkinin düzleminde kıyasın belirginleştiğini aktaran Franko, bir öğretim yöntemi olarak "kıyasın" öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmasını istemiştir. Yani öğretmen doğru akıl yürütme dinamiklerini içeren kıyaslama örnekleri geliştirebilmelidir.[84] Ona göre öğretmen kıyaslamanın üç yöntemi olan "tümevarım", "tümdengelim" ve "analojiyi" öğrencilerine uygulayabilmelidir. Franko, çocukların "niçin" sorusuna verdikleri önemden hareketle açıklamalarına şu şekilde devam etmiştir:[85]

> "Çocuğun husulesine müşkilatla fikirler zaman ve mekân fikirleridir. Her taraf yahut daima kelimelerinin manalarını göz önüne getirmez. Endülüs muharebelerini okurken şimdiki İspanyollara kin bağlar. İstintaç usulüne riayet etmek için daha ziyade dikkat ve gayret lazımdır. Bu usule müstenid olan riyaziyat başlangıçta çocuklara epeyce bar olur. Anlaşılıyor ki çocuklarda kuvve-i kıyasiye mevcut olduğundan çocukluktan beri terbiyesine çalışmak şarttır."

Franko, düşünce eğitimini tartıştığı bölümün sonunda öğretmenlerin görevlerine ilişkin de analizler gerçekleştirmiştir. En başta öğretmenler çocuklardaki hafıza ve hayal güçlerini geliştirebilmeliydi. Hafıza ile ezberlemenin bütünleştirilmesine karşı çıkan Franko, hayal gücünün oluşumunu duygular ile hafızanın iç içe geçirilmesinde görmüştür. Bu çerçevede hayal gücünün çocuklarda etkili olabilmesi için hatıralar ve hisler zekayı yönlendirebilmelidir. Örneğin, masallarla büyüyen çocuklara okula başladıklarında öğretmen hayalleri yıkacak şekilde gerçekleri anlatmamalıdır.[86] Hatta Franko'ya göre Lafonten'in kısa, öğretici masalları çocuğun gerçeklikle masal arasındaki bağı kurmasını kolaylaştırabilirdi.[87] (bk. *Görsel-3*)

---

[82] *age.*, s.95.

[83] *age.*, s.173.

[84] *age.,* s.174.

[85] *age.*, s. 175.

[86] *age.,* s. 174.

[87] *age.,* s. 174.

Milaslı Gad Franko'nun Eserinde Ahlâk Eğitimi

Franko, tanımlar başlığı altında ahlâk eğitiminin neliğine ilişkin felsefi bir soruşturma gerçekleştirmiştir. Düşüncenin tek başına eğitilmesinin yeterli olmadığına inanan Franko, ahlâki gelişimle birlikte düşünce eğitiminin tamamlanmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Çocuklarda ahlâk eğitiminin verilmesi noktasında öğretmene ve okula düşen görevler olduğunu özellikle vurgulayan Franko, ahlâk eğitiminin temelini aile içi eğitime dayandırmıştır. Ona göre, bir milletin kuvveti ahlâk ve hürriyete bağlıdır. Konuya yazar şu şekilde yaklaşmıştır:[88]

> "Bir memlekette efrad-ı millete ne derece hürriyet bahşedilirse ne derece hakimiyet-i milliye esasları tevsi olunursa terbiye-i ahlakiye de o nisbette kuvvetli olmalıdır. Efradı terbiye-i ahlakiyeden muarra olan bir idare -i meşrutada göze çarpacak olan meskenetler, idaresizlikler, menfaatperestlikler bir idare-i müstebideden daha fazladır. Aynen görülüyor ki terbiye-i ahlakiyenin gayesi namuslu ademler ve hamiyetli efrad-ı millet yetiştirmektir, kendilerinde şule-i vicdanlarını uyandırmak ve gittikçe onu arttırmaya çalışmak muktezidir. Bu terbiye naziktir. Zira ahlak her daima malumatla öğretilemez. Vicdana, kalbe müracaatla iyiye karşı bir muhabbet bağlatmak kabil olur."

Bu bağlamda Franko, okullardaki ahlâk eğitiminin Osmanlı vatandaşları yetiştirilebilmesi noktasında eksikliklerin olduğunu düşünmektedir. Ona göre, okullardaki ahlâk eğitiminin yetersizliği vatanına bağlı, millî birlik ve beraberlik duygularına sahip ahlâklı yurttaşların yetiştirilmesinde de sorunlara yol açmaktadır.[89] Öte yandan Franko, okullarda verilen ahlâk eğitiminin yanı sıra ailede verilen ahlâk eğitiminin hürriyetperver ve namuslu bireylerin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Franko'nun açıklamaları göstermektedir ki ahlâklı eğitimin anahtarı bütüncül eğitimdir. Franko nasihat, öğüt gibi yöntemlerin yanında rol-modellerinin ahlâk eğitimin odağına yerleştirilmesini istemiştir. Örneğin, anne ile daha fazla vakit geçiren çocuk uygun aile içi eğitim sayesinde sevgi, merhamet, itaat tohumlarını yeşertebilirdi.[90] Tüm bunların yanı sıra kadınların eğitimi konusuna da ayrıca değinen Franko kadınların zekasının daha düşük olduğu kanaatinin, kadında fikir ve irade eğitiminden ziyade hislerin eğitimine kapı araladığını savunmuştur. Oysa kadınları sadece anne olarak görmek yanlıştır, çünkü anne rolünde kadın aynı zamanda bir eğiticidir. Kadınların eğitim görmesinin şart olduğunu, ayrıca o kadınlara ayrı ya da özel bir eğitim verilmesine gerek olmadığına; bilimsel değerlendirme, kavrama gücü

---

[88] *age.,* s. 179.

[89] *age.,* s. 180.

[90] *age.,* s. 181.

ve ahlâkın öğretilmesinin yeterli olduğuna dikkat çekmiştir.[91] Hatta Franko, sözlerinin devamında ailede edinilen kötü huy, alışkanlık ya da genel kabullerin okullarda kolaylıkla ıslah edilemeyeceğini de hatırlatmıştır.[92] Aile içi eğitimin yanı sıra okulun da ahlâk eğitimi noktasındaki katkılarının göz ardı edilmemesi gerektiğini söyleyen Franko, toplumsal çeşitlilik ve farklılıklarının küçük örneklerini barındıran okullarda faziletin öğretilmesinin gerekliliğine değinmektedir.[93]

Franko'nun ahlâk eğitiminde dikkat çektiği bir başka konu ise "insan doğasıdır". Bu konuda çocuklarla ilgili genel bilgilerle yetinilmeyerek, her çocuğun ayrı ahlâk seviyelerine sahip olduklarının kabul edilmesini önermiştir.[94] Özellikle Franko eserinde sadece bu açıklamayla yetinmeyerek, felsefi yazında insan doğasına ilişkin üç yaklaşımdan da kısaca bahsetmiştir. Buna göre birinci yaklaşım Thomas Hobbes ile anılan "insan doğası doğuştan kötüdür" savıdır. Hobbes'un anlatımıyla insanlar kendi çıkar ya da varlıklarını devam ettirebilmek için doğuştan getirdikleri bencil ve saldırgan bir eğilime sahiptirler; hatta onun için "insan insanın kurdudur".[95] Rousseau ile özdeşleşen ikinci yaklaşıma göre ise "insan doğası doğuştan iyidir".[96] Rousseau ünlü eseri *Emile'de* de insanın doğuştan getirdiği iyiliğin bozulmaması gerektiğini özellikle vurgulamıştır.[97] John Locke ile özdeşleşen üçüncü yaklaşımda ise *"insan doğası doğuştan boş bir levha, tabula rasa'dır"*.[98] İnsan doğası diye bir kalıptan bahsedemeyiz, çünkü insan her çağda kendini yenileyecektir. Konuya Franko şöyle yaklaşmıştır:[99]

> "Vicdanın, hissiyatın, iradenin menfaatdar olduğunu böyle bir terbiye-i ahlakiyenin tatbiki ancak tabiat-ı etfalin iyice bilinmesiyle kabildir. Burada bir sual-i mühim varid olur: Çocuklar doğduklarında tabiatlarında kali icab eden fena tohumlarla mı gelir? Yoksa tabiaten iyiler midir? Bu meseleülhayat ile iştigal eden erbab-ı ulum beyninde dur u diraz münakaşata mahal vermiş ve

---

[91] *age.,* s. 21-22.

[92] *age.,* s. 180-182.

[93] *age.*, s. 183.

[94] *age.,* s. 184.

[95] Hobbes, *age.,* s. 67-68.

[96] bk., Jean Jacques Rousseau, *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev*, Çev. İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2009a, Jean Jack Rousseau, *Emile*, Çev. İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2009b, Jean Jacques Rousseau, *Anayasa Projeleri*, Çev. İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul, 2008.

[97] Rousseau, *Emile*, s. 85-87.

[98] bk. John Locke, *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, Çev. Vehbi Hacıkadiroğlu, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1992.

[99] Franko, *age.*, s. 183.

> her biri bir tarafa meyletmiş ise de biz burada tecarib-i mütemadiye ile tahakkuk etmiş ve hayrü'l-umuri evsatuha kaidesiyle tayin edilebilen tarafı tercih edeceğiz. Çocukların tevellütlerinde ırsen intikal etmiş surette iyi ve fena hasletleri vardır. İyilerini tevsi, fenalarını menetmek vazifedir. Yoksa zihn-i tıfl nevzat üzerinde her istediğimiz hak nakşedebileceğimiz tertemiz bir levha değildir."

Felsefe yazınını kendi bakış açısıyla irdeleyebilen Franko'ya göre insan doğuştan ne iyi ne kötü ne de tabula-rasa, yani boş bir levhadır. Ona göre, insanda doğuştan iyi ve kötü tohumlar mevcuttur. Bu noktada yapılması gereken aile ve okul içi ahlâk eğitimlerini kurgulayabilmektir.[100] Okulların görevi çocuklardaki kötü eğilimleri ortadan kaldırarak iyi eğilimleri güçlendirmek olmalıdır. Ancak bir noktada John Locke'a katılan Franko, aynı yöntemlerle eğitilebilecek iki çocuğun neredeyse hiç benzer olamayabileceğini hatırlatarak, kültürel sermaye kavramına gönderme yapmıştır. Doğduğunuz ailenin sosyo-kültürel seviyesi, yaşadığınız bölgenin iklimi, gelenekleri, kalkınma düzeyi, aile yapısı bunların her biri çocuğun ahlâkını etkilemektedir. Tüm bunların yanı sıra Franko ahlâk eğitimine ilişkin şu açıklamayı da getirmiştir:

> "Terbiye-i fikriyede her talebenin istidad-ı mahsusı ne ise ona fazla kuvvet verilmesi lüzumu tavsiye edildiği gibi terbiye-i ahlakiyede dahi aynı tavsiyede bulunacağız, zira mutlaka bütün çocukları aynı usul ile terbiye etmeğe ve tabiatındaki hasletleri ezmeğe kalkışırsak yanlış bir yola sapmış oluruz, her çocuğun tabiatında galip gelen haslete göre terbiyesini tanzim etmek icap eder." [101]

Franko ahlâk eğitiminin ikinci bölümünü "karakter eğitimine" ayırmıştır. Eserde ahlâk eğitiminin bir bileşeni olan karakter eğitiminde öğretmenlerin hangi yöntemleri kullanmaları ya da kullanmamaları üzerine açıklamalarda bulunan Franko, "ceza"nın ve "ödülün" kullanımında hassas davranılmasını istemekte.[102] En başta çocuğa cezanın nedeni açık ve basitçe anlatılmalı, ödülünün değeri kavratılmalı ama her ikisinde de aşırıya kaçılmamalıdır. [103] Ona göre, çocuğa cezanın nedeni onun anlayacağı bir üslupla anlatılmazsa, ödülü doğal gören çocuktan cezayı kabullenmesi beklenemezdi.[104] Şöyle ki ödülü doğal gören çocuk cezayı kabullenemeyebilir ya da takdir ve mükafatın aşırıya kaçması

---

[100] *age.*, s. 184.

[101] *age.*, s. 186.

[102] Bk., Ramazan Alabaş, "Moral Values in School Textbooks during the Second Constitution and Early Republican Periods: The Case of the Lectures on Morality", *International Online Journal of Educational Sciences,* Cilt XI, Sayı 3, 2019, s. 73-86.

[103] *age.*, s. 190.

[104] *age.*, s. 194.

çocuğu şımartabilir, hatta ceza ile ödül arasındaki dengesizlik çocukta gereksiz bir gurura yol açabilirdi.[105] Tüm bunların yanı sıra Franko, karakter eğitiminde çocukların "nasihat" ve "öğütten"[106] öte rol model ya da örnek olarak gösterilecek insanlara ihtiyaç duyduğunu söylemiştir. Ona göre, bir nasihatin gerçekleştiremediği etkiyi, çocuklar taklit etmeye meyilli olduklarından rol-modelleri sağlayabilirdi.[107] Çocukların rol-modelleri ise genellikle aile bireyleri ve öğretmenleri gibi sevgi, saygı duydukları kişilerdir. Bu minvalde ona göre, rol-modeli olan kişi nitelikli ahlâki gelişmişliğe sahip olabilmeliydi.[108] Hatta Franko, Sokrates'in "tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir" sözünü hatırlatarak, kendisini hiçbir zaman mükemmel görmeyen öğretmenin daha çok gelişmeye dikkat etmesi gerektiğini de sözlerine eklemiştir.[109]

Franko ahlâk eğitiminin üçüncü bölümünde, duyguların eğitiminde öğretmenin rolünün neliği üzerine bir soruşturma gerçekleştirmiştir. Ona göre, duygular doğuştandır. Örneğin, vatana duyulan saygı ve sevgi, muhakeme ve mantığa ihtiyaç duyulmadan kalben ortaya çıkardı.[110] Franko, iyinin öğretilebilmesi için çocuğun duygularının geliştirilmesini gerekli görmüştür. Yazar konuya şu şekilde yaklaşmıştır:

> "Bir dereceye kadar ve bir nokta-i nazara göre hassasiyet ile kuvve-i muhakeme pek iyi geçinemezler ve doğrusu beşer için gittikçe hassasiyetin saltanatı süreceği hududunu tahdidle bilcümle etfalini zekâ ve muhakemeye bina eylemek elzemdir. Fakat zeka ve kuvve-i muhakeme iyinin sevilmesi icap edeceğini gösterirse de evvel emirde insanda iyiyi sevebilmek hasesi, meyli mevcut olması lazımdır ki oda hassasiyetle kabil olur." [111]

Diğer yandan Franko, duyguların eğitiminin sadece aileye bırakılmasını da eleştirmiştir. Ona göre, aile içi eğitimin yanı sıra okullarda verilen eğitimle çocukların duygu ve zekâları öğretmenler sayesinde özdeş kılınabilirdi. Şöyle ki öğretmenler, çocuklarda başı buyruk bir şekilde var olan duyguları, zekâ ve

---

[105] *age.*, s. 189-190.

[106] Nasihat ve öğütün eğitimde bir yöntem olarak kullanılması konusunda bk. Ahmet Doğan - Seval Yinilmez Akagündüz, "Ahmed Şem'i'nin" Hülâsatü'l Ahlâk" Adlı Eseri ve Ahlaka Dair Görüşleri", *Turkish Studies- Language and Literature*, Cilt XIV, Sayı 4, 2019; Seval Yinilmez Akagündüz - Ahmet Doğan, "Çağımızın Ahlak Eğitimi Anlayışıyla Ahmed Şem'i'nin Hülâsatü'l Ahlâk Adlı Eserinin Değerlendirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 53, Sayı 1, 2020, s. 55-86.

[107] Franko, *age.*, s. 190.

[108] *age.*, s. 196.

[109] *age.*, s. 193.

[110] *age.*, s. 195.

[111] *age.*, s. 196.

yargılama gücüyle muhakemeye bağlayabilmeliydi. Çocuklara nefslerini muhafaza etmek öğretilmeli; kibir, kurnazlık, bencillik, öfkelenme gibi olumsuz duygular ise iyi duygularla değiştirilmeliydi.[112] Her ne kadar bazı düşünürler çocuklardaki duyarlılık seviyesinin ancak zekayla geliştirilebileceğini düşünseler de Franko, çocukların hepsinden filozoflar çıkartılamayacağını aktarmıştır.[113] Franko'nun ahlâk eğitiminde üzerinde durduğu bir başka konu ise "kendini beğenme" kavramı olmuştur. Düşünür kavram hakkında şunları belirtmiştir: [114]

> "Hubb-u nefis nedir? Merkez-i ittihaz ettiği ruhların kıymetine göre iyi veya fena olabilir bir meyildir. Bu meyil diğerleri tarafından hürmet edilmek ve kendi kendine hoş gitmek hususunda insanın hissettiği lüzumuna mebni bulunmakla enaniyetten ve fikr-i içtimaiyeden istimdat eder. Hubb-u nefsin makbul olması için hürmet-i umumiye ne gibi vesaitle celb etmeği arzu eylediğini tedkik edelim. Eğer hiçbir kıymet-i şahsiyeye muhtaç olmayan vesilelerle mesela güzellik ile yakışıklı elbiseler servet ü samanla o hürmete mazhar olmak isteniyorsa hubb-u nefis gurura müncer olur. Bu gururun fazlasına ve ihtimal ki haiz olduğu kıymet-i mahsuseye lüzumdan fazla ehemmiyet atfederek kendisini diğerlerine faik addetmesine efkarını mutlaka kabul ettirmeye çalışmasına ve muvaffak olmadığı vakit hidmet eylemesine tekebbür denilir ki hubb-u nefsin fena bir tecellisidir."

Franko, "kendini beğenen" ya da "egoist" çocuklar dışında "çabuk öfkelenen" hassas çocuklara da dikkat çekmiştir. Örneğin öğretmen, öfkelenen çocuğa vereceği nasihat ve emirlerle çocuğu gerektiğinde cezada kullanabilecek şekilde sakinleştirebilmeliydi. Özellikle bazı erkek çocuklarıyla kız çocuklarının hassasiyetini hatırlatan Franko, hemen gözleri dolabilen bu tür çocuklara daha hafif, dikkatli cezalar verilmesini önermekte.[115] Franko'nun ahlâk eğitimi bölümünde üzerinde durduğu bir konuda "korkunun" çocuklar üzerindeki etkilerdir. Bu mevzu üzerine eserinde şu ifadeleri kullanmıştır.[116]

> "Zaten zulmet ve havf içerisinde büyümüş olan beşeriyet-i maziyenin miras-ı hiras ırsen ruhunda merkuz olmakla şiddetli bir şamata veya zulmetli bir gece hayaleti müthiş düşüncelerle ruhuna ihtizazatla tehyic eder. Buna ebeveyninin cadılı ve korkunçlu misalleri ve çocuğun en manasız bir sukutunda attıkları sayhaları ilave edersek zaten korkunç olan etfalde his-i hiras gittikçe kökleşir. Buna karşı çareler iki nevidir. Bir kısmı mucib-i havf olacak ahvalden tevakki hususunda söylenecek sözler çocuğu korkutacak masalları ve hikayeleri nakletmekten ihtiraz eylemek kendisinin her adımında

---

[112] *age.*, s. 197.

[113] *age.*, s. 199.

[114] *age.*, s. 200.

[115] *age.*, s. 203-206.

[116] *age.*, s. 204.

> düşeceğinden veya zarar göreceğinden korktuğumuzu göstermemek lazımdır. Tedavisine dahi vesaya-i ciddiye ile muvaffakiyet hasıl olur: Kendisini teşci ediniz zaten çocuğun cesaretinden emin olduğunuzu korktuğu şeyin esassız olacağını yakından gösteriniz. Fakat bununla beraber çocuk korkmakta devam ediyorsa mucib-i havf ve hiras olan şeyin huzurunda onu durdurmakta mana yoktur. Asabiyeti intaç eder. Bu vezaif esasen aileye ait olmakla beraber kuvva-i muhakeme ve kıyasiyesini takviye eden mektep tedrisatı her şeyin esbabını aramasını ve cesaretle muhakematını yürütmesini çocuğa öğretmek suretiyle korkuyu izaleye çalışır; korkunun mağlubiyeti cesaretin muzafferiyeti demektir."

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Franko'ya göre, korku mirası ırksal olarak ruhlarımızda bulunduğundan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesi de masallar, hikayeler anlatılırken korku barındıran içeriklerin devre dışı bırakılmasıdır.

Franko, bir toplum içine doğan çocukların okullarda toplumsallaşabileceklerini hatırlatmıştır.[117] O, içine doğduğu toplumla sosyalleşmek zorunda olan çocuğa "toplumsal sevgiyi" öğretmekle yükümlü gördüğü öğretmenlerden; aile, mektep, vatan ve beşeriyet kelimelerini çocukların kalplerinde ve duygularında coşturmalarını istemiştir.[118] Okulu toplumun küçük bir ölçeği kabul eden Franko, çocukların okulda memleketi tanıyacağını, öğretmenlerin ise bu noktada çocuklara rol-model olarak, vatan sevgisini nasihat ya da öğütlerle değil, örnek kişilikleriyle aktarabileceklerini söylemektedir.[119] Franko, okullarda dil, din, ırk ayrımı yapmaksızın Osmanlı vatandaşı olmanın öğretilmesi gerektiğini ve vatana karşı en büyük görevin ise kanunlara uymak olduğunu, vatanı sadece dışarıdan değil aynı zamanda içeriden de savunmak gerektiğini sözlerine eklemiştir.[120]

Franko ahlâk eğitiminin bir başka bileşeni olarak "yüce eğilimleri" şöyle tanımlamıştır: *"Ruhun maddi bir çıkar takip etmeksizin ortaya çıkan hareketinin, alçak gönüllüğünün hususlünden ibaret olan amaca zihnin yakınına gelmediği haline temayülat-ı aliye diyeceğiz"*[121] Franko cümlesinin devamında Sokrates'in iyi, hakikat ve güzel şeyler ayrımına atıf yaparak, çocuklarda iyilik eğitiminin güzele ve hakikate odaklandığına işaret etmiştir. [122] Ahlâk eğitiminde aile, öğretmenler ve idareciler tarafından çocuklardaki yüce eğilimler açığa çıkartılmalı, geliştirilmeli, kötü

---

[117] *age.*, s. 207.

[118] *age.*, s. 208.

[119] *age.*, s. 209-210.

[120] *age.*, s. 212.

[121] *age.*, s. 218.

[122] *age.*, s. 217.

eğilimler ise bastırılmalıdır. İyilik eğitimini üç aşamada tanımlayan Franko, iyi ve kötü kavramlarının çocuklarda olmadığını zamanla deneyimlerle kazanıldığını ancak nasihatlerin ileriki yaşlarda iyi ve kötü arasındaki ilişkiyi anlamlandırdığına da değinmiştir.[123] Ancak çocukların ahlâki gelişimine yardımcı olmak adına ebeveynler ve öğretmenler verdikleri nasihatlerle çocukların ileriki yaşlarda iyi ve kötü ayrımını yapabilmelerine yardımcı olabilirlerdi.[124]

Bu bağlamda Franko, eserinde iyilik eğitimini üç aşamaya ayırmıştır: Birinci aşama, çocukların iyiyi kötüden ayırma ölçeklerindeki kriterin; kendilerine yarar ve faydası olan, hoşlarına giden şeyleri iyi olarak kabul etmek öte yandan hoşlarına gitmeyen şeyleri ise kötü olarak nitelendirmek olduğunu söylemiştir. Bu aşamayı ise "taklit ve atalet dönemi" olarak kodlamıştır. İkinci aşamaya yani yedi yaşına gelen çocuğun yargılama ve kıyaslama gücünün oluşmaya başladığını ve çocuğun oyun oynarken kendi hukukunun bir hududu olduğunu bilerek artık görev kavramının devreye girdiğini söylemiştir. Franko son aşamada ise aile ve öğretmenin iyiliği teşvik etmesi gerektiğini, okullarda hayır ve iyilik hakkında metinler okutularak, iyiliğin temelinin adalet olduğunun öğretilmesini öğütlemiştir.[125] Ona göre, oyun dahi olsa çocuk aldatılmamalı ve çocuğa her şeyden önce gerçek ve samimi duygular verilmeliydi. Bir çocuğun neden yalan söylediğinin kesinlikle tespit edilmesi gerektiğini söyleyen Franko sözlerine *"çocuk gerçeklik mezhebine tapanlardan kılınmalıdır"*[126], diyerek devam etmiştir. Eserinde realizmden uzaklaşmayan Franko, "güzellik" kavramın da irdelemiştir. Ona göre okullarda güzelliğe yönelik oluşturulan eğilimlerle önem verilmeli ve öte yandan zekayı geliştiren güzellik kaidelerini de öğrencilerin tartışmasına fırsat verilmelidir.[127] Güzelliğin maneviyatımıza yatırım yaptığını söyleyen Franko şu temellendirmeyi de yapmıştır:

> "Bütün gün zahmetli bir işin yükü altında oyun eğmiş olan bir adamın arada bir başını semalara doğru kaldırması ve birkaç dakika için maddiyat-ı hayatı unutarak göreceği manzara-i tabiattaki hüsn ve letafetle ruhunu tenşit eylemesi pek hayırlıdır. Pek lazımdır"[128]

Franko, ahlâk eğitiminin bir başka bileşeninin "irade eğitimi" olduğuna işaret etmiştir. Ona göre irade, insanın bilerek, düşünerek iş görmesidir.[129] İradeden

---

[123] *age.*, s. 218-219.

[124] *age.*, s. 219.

[125] *age.*, s. 220.

[126] *age.*, s. 224.

[127] *age.*, s. 225-226.

[128] *age.*, s. 228.

[129] *age.*, s. 232.

farklı olarak iç güdüyle ortaya çıkan akıl yürütmelerin yeterince düşünülmediğini söyleyen Franko'ya göre arzu merkezli eylemler en tehlikelisidir.[130] Çocuklar çoğunlukla iç güdü ve arzularıyla hareket ettiklerinden iradelerinin yavaşça geliştiğini hatırlatan Franko'ya göre, iradenin eğitilebilmesi için zekanın uyanması, duyarlılığın gelişmesi, tecrübe, nasihat ve örneklerle sınırsız deneyimlerin kazanılması zaruridir. Ancak ilk başlarda aile ve öğretmen çocuklara rehberlik ederek, çocukların itaat emesine olanak vermelidir. [131] Elbette ki çocukların nasihat ve öğütlere itaat edebilmeleri için büyükler nezakete kapı aralamalıdır. Zamanla çocuklardaki yargılama gücünün gelişmesi itaati getirecektir. Franko, irade eğitimini körü körüne inanmaktan geçmeyen, sorgulayıcı bir itaatte görmüştür. [132] Eserinde öğütler vermekten vazgeçmeyen Franko, bütün bunlarla birlikte çocuklardaki kuvvetli iradenin sağlıklı bir beden ve ahlâklı bir zihinle mümkün olduğunu da hatırlatmıştır. Yani irade ve sağlık ikiz kardeşler olduklarından birindeki arıza doğrudan diğerini de etkiler.[133] (bk. *Görsel-4*) Öte yandan Franko irade eğitiminde "tembellik", "tembel çocuk", "mektepte tembellik" kavramlarına da göndermeler yapmıştır. Ona göre, tembellik beraberinde iradesizlik ve sağlıksız bir beden getirerek çocuğu kopyaya alıştırabilirdi. Hata kopyaya alışan çocuk namus kavramından uzaklaşabilirdi;[134] çünkü tembellik beraberinde iradesizlik ve sağlıksız bir bedeni getirebilirdi. Hastalıklardan kaynaklanan tembelliklerin mazur görülebileceğine değinen Franko tembellik sorununun inatçı, arsız, hilekâr çocuklarda belirginleştiğini de hatırlatmaktadır. Öğretmen bu tür çocuklara karşı her zaman tetikte olmalıdır.[135]

Franko ahlâk eğitiminin son başlığında "alışkanlık" kavramına şu şekilde yaklaşmıştır: Bir ihtiyaç ve lüzum üzerine insanın badelmuhakeme karar verip icra eylediği bir fiil ve hareket aynı lüzum ve ihtiyacın yeniden zuhuru üzerine tekrar ede ede onun muhakemesi, kararı ve icrası ziyadesiyle suhulet kesb eder. Ol dereceye varır ki muhakemeye bile lüzum kalmayarak sevk-i tabi mertebesinde bir tabilikle o fiil ve hareket icra olunur. Buna itiyat denilir. Bir itiyat kökleştikten sonra bir ihtiyaç halini kesb ederek bir gün ona riayet edilmedi mi insan müteezzi olur.[136] Örneğin çocuklar doğru alışkanlıklar

---

[130] *age.*, s. 232.

[131] *age.*, s. 233-234.

[132] *age.*, s. 235.

[133] age., s. 236.

[134] *age.*, s. 238.

[135] *age.*, s. 238.

[136] *age.*, s. 241.

sayesinde, diğer çalışmalarına daha fazla zaman ayırabilirlerdi.[137] Bu nokta da Franko öğretilmesi gereken alışkanlıkları üç başlıkta toplamıştır; "beden eğitiminde-temizlik"; "düşünce eğitiminde-gözlem ve muhakeme"; "ahlâk eğitiminde- sabır, kararlılık, cesaret, nezaket ve merhamet".[138] Franko, alışkanlıkların oluşturulması ve itaatin sağlanması noktasında öğretmenlere şunları da hatırlatmıştır:[139]

> "Mektepte dersleri temin edebilmek, etfalin ahlakını tarsin eylemek için enha ve itaati kabul ettirmek ve bu maksadı teminen bir takım kavaid ve evamire tebaiyet ettirerek mükafat ve cezalarla kuvvetini teyid eylemek lazımdır. Aksi takdirde ne ders yapmak ne mektepte oturmak kabil olur. Bu kelimelerden dehşet ve şiddete müstenid olan eski usul itaati tasvib ettiğimiz manası anlaşılmasın. Fazla bir şiddet çocukları cebin ve iradesiz bırakır. Arzumuz müntefi ve makul emirleri infaz ettirmek için talebelerin halet-i ruhiyelerine göre nesaih ile mükafat ile mücazat ile okşayış ile, iltifat ile lüzum-ı enha ve itaati kabul ettirmekten ibarettir. Enha ve itaati talebenin terakkiyatını idare ve terbiyelerini temin için muallimin kullandığı vesait-i maddiye ve tesirat-ı maneviyenin heyet-i mecmuasıdır diye tarif edebiliriz. Tekrar ederiz ki bu vesait-i maddiye ve tesirat-ı maneviye bir takım kuvva-i tazyikiyeden ibaret değildir. Bilakis, mükafat ve cezaları icabında unutmamak şartıyla çocuğun vicdanına akl-ı selim ve muhakemesine müracaat suretiyle kabul ettirilecek hakaikten ibarettir. Mükafat ve mücazatın tayininde daima muallim neticeyi nazar-ı itibare alacaktır. Verdiği mükafat gayretini tezyid, mücazatda kusurlarını ıslah ederse o vakit makbul olur, yok muallim sırf kendi rahatını temin için böyle yaparsa hareketi merdudtur. Binaenaleyh bu hususta hem bizzat talebenin menfaatini nazar-ı itibare almak hem kavanin-i mevzuaya muti efrad-ı millet yetiştirmiş olmak vesilesiyle menfaat-i memleketi nazar-ı ehemmiyetten devr tutmamak icap edecektir."

Franko'ya göre, ahlâk eğitiminde çocuklarda iyi alışkanlıkların kazandırılması, itaat ve iradenin öğretilmesi, sorumluluk ve görev bilincinin ruhlarında oluşturulması noktalarına da değinmiştir.[140] Bu anlamda da öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Ona göre, öğretmenlerin sadece çok bilgi olması yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda öğretmenler bildiklerini öğretebilecek, düşündüklerini anlatabilecek gerçekçi uzmanlar olabilmeliydiler.[141]

---

[137] *age.*, s. 242-243.

[138] *age.*, s. 244.

[139] *age.*, s. 247.

[140] *age.*, s. 248-249.

[141] *age.*, s. 250.

Sonuç

Osmanlı eğitim sisteminin XIX. yüzyılda merkeziyetçi modernleşme politikalarının etkisiyle geçirdiği dönüşüm, eğitim politikalarının nitelik ve niceliğini yönlendirmiştir. "Devleti kurtarabilmek" kaygısı nedeniyle atılan adımların yarattığı yetişmiş insan potansiyeline duyulan gereksinim, bilginin yeni üretim ve dağıtım yöntemlerine kapı aralamıştır. XIX. yüzyıl boyunca gerçekleştirilen eğitim reformlarının yarattığı, yeni kurum ve kişiler sonraki yüzyılın çağdaş yöntem ve uygulamalarının seyrini güçlendirmişlerdir. Bu noktada bilginin üretim ve dağıtım kanallarının rasyonelleştirilmesinin zarureti, eğitimi doğrudan ya da dolaylı yollardan ele alan kitaplarda, dergilerde ve gazetelerde "öğretmeni" merkezileştirmiştir. Bireylerin, toplumların ve kurumların öğretmenler sayesinde dönüştürülebileceğine duyulan inanç, öğretmenlik meslek eğitimi ile pedagojiyi eğitim tartışmalarının odağına çekmiştir. 1860'lardan itibaren yayımlanmaya başlayan pedagoji kitapları, eğitimin bedeni, zihni ve ahlâki temalarını çağdaşlaştırmaya çalışmıştır. Selim Sabit Efendi (1829-1910), Aristoklis Efendi (1836-1898), Musa Kazım (1858-1919), Süleyman Paşazade Sami Bey (1866-1917), Ayşe Sıdıka Hanım (1872-1903), Hasan Sabri Ayvazov (1878-1938), Sâtı Bey (1880- 1968), Sabri Cemil (1882-1957) gibi eğitim bilimlerinin öncülerinden birisi olan Milaslı Gad Franko (1880-1954), 1326 (1910/1911) tarihinde yayımladığı *Muallimlere* adlı eseriyle sağlıklı nesilleri yetiştirmesi beklenen öğretmenlere bedeni, zihni ve ahlâki düzlemlerde rasyonel, bilimsel veri yığınları aktarmıştır. II. Meşrutiyet yıllarında eğitim çalışmalarının niceliksel ve niteliksel boyutlarda kazandığı ivme farklı alanlarda çalışan araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Franko'nun *Muallimlere* adlı eseri, bu düzlemde eğitimin kültürel ve sosyal temellerine hitap eden disiplinlerarası bir çalışmadır.

Kitabında eğitim sisteminin neliğini felsefi bir süzgeçten geçiren Franko eğitimi bedeni, zihni, ahlâki tanımlamalardan hareketle "eksiksiz, mükemmel" bir değer olarak tanımlamıştır. Franko'nun zihninde eğitim, gelişen, dönüşen, yaratan, köklü değişiklik yapabilen, aydınlanırken karanlığa gömülebilen insanlık tarihiyle etkileşim ve benzeşim içindedir. Hatta, insanlık tarihi göstermektedir ki bizi biz yapan değerler, inançlar, kuramlar, maksimler bir zaman sonra camdan görünmez bir kubbe gibi etrafımızı sarıp sarmalamaktadır. İşte eğitim bu kubbenin tanımlanmasını ve tanıtılmasını sağlayan eksiksiz, mükemmel güçtür. Bu gücün eksiksizliğinin teminatı ise ideal eğitim ile ideal öğrenci için gereken taşları döşeyen öğretmendir. Pedagojinin yöntem ve uygulamalarından haberdar olmayan bir eğitimci başarılı olamazdı. O, yöntemsiz bir eğitimin, yel değirmenlerine savaş açan "Don Kişot" misali karanlıkta ışıksız yol bulmaya çalışan hoş bir sedâ olduğunu düşünmüştür. Eğitimde başarının, zaman ve mekânda sınırlanmış programlı, teorik bilgilerin durmaksızın öğrencilere

verilmesiyle sağlanamayacağına inanan Franko, yaşa, zamana, koşula ve konuma bağlı keşfettirici uygulamalı modellere dikkat çekmiştir. Bu çerçevede yazar, yaşadığı döneme kuş bakışı bakabilmenin yanında gerçekleştirdiği mikro-makro ölçekli analizlerle pedagojinin bütünsel niteliğini somutlaştırmıştır. Ona göre, evrenselliği milli duygularla harmanlayabilen bireylerin yetiştirilebilmesi, eğitim-öğretim gelişmelerini izleyebilen, düşünce ve ahlâk eğitimlerinin bilimsel kâide ve yöntemlerini tanıyarak tanıtabilen öğretmenlerin kaliteli bir meslek eğitiminden geçebilmeleriyle mümkündü. Rol modeli olarak öğretmen şüphelenebilen, özgürce düşünebilen, hür iradeli, eleştirebilen öğrenciler yetiştirmeliydi. Franko, eğitimde nasihat ya da öğütten ziyade rol-modellerinin ahlaki tavır ve davranışlarına da dikkat çekmiştir. Nasihatleri basitleştirilmiş eğitim yöntemlerinden birisi olarak tanımlayan yazar, bedeni, zihni, ahlaki gelişmişlikle eğitim yöntemlerini içselleştirebilmiş kusursuz rol-modelleri önermiştir. Rol-model olmasını beklediği öğretmenlerin öğrencileri cezalandırırken ya da ödüllendirirken uymaları gereken hususları ayrıntılandıran Franko, sadece zihne değil kalbe de seslenebilen eğitimden bahsetmiştir. Bu düzlemde duyguların eğitilmesinin gerekliliğini anlatan yazar, ahlâk eğitiminin başarısını öğretmenlerin güzeli ve iyiyi sevebilmelerine ve çocuklara sevdirebilmelerine bağlamıştır. Düşünce eğitimi ile yaratıcılığın kaynaştırılmasını öneren Franko, güçlü aileler, güçlü toplumlar ve güçlü devletlerin "güzel-doğru muhâkeme yapabilen güçlü bireylerle" olası olduğunu aktarmıştır.

Milaslı Gad Franko'nun II. Meşrutiyet yıllarından Cumhuriyet'e miras kalan çağdaş eğitim birikimini somutlaştıran *Muallimlere* adlı eseri, Türk Eğitim Tarihi ile Felsefesinin geçirdiği çok yönlü dönüşümün özgün örneklerinden birisidir. Pedagojik yöntemlerle öğretmenlerin kurmaları gereken bağları belirginleştiren yazar, eğitimin kapsayıcı niteliğini oldukça zengin çıkarımlar ve örneklerle güçlendirmiştir. Bilginin üretilme ve kullanılma yollarını okuma kültürüyle kümelendiren *Muallimlere* adlı çalışma, aklı ve kalbi bütünleştirerek güçlü nesiller yetiştirebilen güçlü öğretmenler arzulamıştır. Bütün bunlarla birlikte eğitim düşüncesinin Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kalan mirasını aydınlatan çok yönlü yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu da aşikârdır. Bu mirasın kitaplar, dergiler, gazeteler gibi somut öğeleri ile okuma, düşünme, ahlâk, yaratma gibi soyut temalarını eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim antropolojisi bağlamlı özgün çalışmalarla zenginleştirmek geçmişin ve bugünün birikimlerinin anlamlandırılmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar

ADIVAR Adnan (1982) *Osmanlı Türklerinde İlim*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

AKAGÜNDÜZ Ümüt (2015) Düşünce Tarihimizin Eğitimci Simalarından Ayşe Sıdıka Hanım ve Usul-ı Talim ve Terbiye Dersleri Adlı Eseri, *Folklor/Edebiyat*, Cilt II, Sayı 81, s. 87-106.

AKTAN Sümer (2009) Çağdaş Pedagoji Bağlamında İlerlemeci Eğitim Düşüncesi, *Eğitim Felsefesi (Temeller, Ekoller ve Kavramlar)*, Nobel Kitapevi, Ankara, s. 99-112.

AKYÜZ Yahya (2007) *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, 11. Baskı, Ankara.

---------- (2011) Osmanlı Dönemi'nden Cumhuriyet'e Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt I, Sayı 2, s. 9-22.

ALABAŞ Ramazan (2018) Cumhuriyet'in İlk Yıllarında İlk Mekteplerde İnsani ve Toplumsal Değerler Eğitimi: Resimli, Yeni Musabahat-ı Ahlakiye ve Medeniye Ders Kitabı Örneği, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Cilt XVIII, Sayı 36, s. 55-87.

---------- (2019) Moral Values in School Textbooks during the Second Constitution and Early Republican Periods: The Case of the Lectures on Morality, *International Online Journal of Educational Sciences,* Cilt XI, Sayı 3, s. 73-86.

ALTIN Hamza (2013) II. Meşrutiyet Devri Pedagoglarından Sabri Cemil ve Amelî Fenn-i Tedris'i, *Turkish Studies*, Cilt VIII, Sayı 2, s. 19-35.

ARIKAN Rauf (2013) *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, Nobel Yayınları, 2. Baskı, Ankara.

Aristoteles (1996) *Metafizik*, Çev. Ahmet ARSLAN, Sosyal Yayınları, İstanbul.

---------- (1997) *Nicomakhosa Etik*, Çev. Saffet BABÜR, Ayraç Yayınları, Ankara.

---------- (2005) *Fizik*, Çev. Saffet BABÜR, Yapı Kredi Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.

AŞIKOĞLU Nevzat Y. (1995) Selim Sabit ve Rehnüma-i Muallimin Adlı Eserindeki Eğitim Görüşleri, *Diyanet İlmi Dergi*, Cilt XXXI, Sayı 4, s. 115-120.

BALİ Rıfat N (2013) *Unutulmuş Bir Fikir Adamı ve Hukuk Alimi: Milaslı Gad Franko*, Libra Kitap, İstanbul.

BERG Bruce L. - LUNE Howard (2015) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Çev. Hasan AYDIN, Eğitim Yayınevi, İstanbul.

BİLGİN Nuri (2014) *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*, Siyasal Kitabevi, 3. Baskı, Ankara.

BİNBAŞIOĞLU Cavit (2005) *Türk Eğitim Düşüncesi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

BÜYÜKDÜVENCİ Sabri (2019) *Eğitim Felsefesine Giriş*, Fol Kitap, Ankara.

ÇİLELİ Meral (1986) *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*, V Yayınları, Ankara.

DAŞÇI Arzu Derya (2021) Temel Eğitim Felsefesi Akımlar, *Eğitim Felsefesi*, Ed. Mustafa Yunus ERYAMAN, Vizetek Yayıncılık, Ankara, s. 75-102.

DESCARTES René (1994) *Metot Üzerine Konuşma*, Çev. Sahir SEL, Sosyal Yayınları, İstanbul.

---------- (2002) *Felsefenin İlkeleri*, Çev. Mesut AKIN, Say Yayınları, İstanbul.

DOĞAN Ahmet - YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ Seval (2019) Ahmed Şem'î'nin "Hülâsatü'l Ahlâk" Adlı Eseri ve Ahlaka Dair Görüşleri, *Turkish Studies-Language ende Literature*, Cilt XIV, Sayı 4, s. 2261-2291.

DOLGUN Murat Can (2020) Milaslı Gad Franko'nun Hukuki Bilgiler Mecmuası (Eski Harfli Sayıların Makale Fihristi ve Yazar Dizini, Eylül 1926-Kasım 1928), *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, Sayı 29, s. 163-199.

FORTNA Benjamin C. (2013) *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*, Çev. Mehmet BEŞİKÇİ, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

GÖÇERİ Nebahat (2019) Kozan Mutassarıfı-ı Esbakı Musa Kazım'ın Pedagoji Eserleri, *Route Educational and Social Science Journal*, Cilt VI, Sayı 4, s. 669-680.

GÖRGEÇ Celal (2018) Hasan Sabri Ayvazof'un Usul-i Tedris ve Ta'lim-Terbiye Adlı Eseri ve Pedagojik Açıdan Değerlendirilmesi, *TÜBAR*, Sayı 44, s. 79-106.

GUTEK Gerald L. (1997) Eğitime *Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. Nesrin KALE, Pegem Yayınları, Ankara.

GÜNÇE Gülseren (1973) *Çocukta Zihin Gelişimi (Piaget Kuramına Toplu Bakış)*, Baylan Matbaası, Ankara.

HOBBES Thomas (2019*) Leviathan*, Çev. Semih LİM, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

KARPAT Kemal (2010) *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller*, Timaş Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

KENAN Seyfi (2013) Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme, *Osmanlı Araştırmaları*, Sayı 41, s. 1-31.

KODAL Tahir (2020) Musul Meselesi Sürecinde Milaslı Gad Franko ve Çalışmaları, *Belgi*, Sayı 19, s. 1806-1828.

LOCKE John (1992) *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, Çev. Vehbi HACIKADİROĞLU, Ara Yayıncılık, İstanbul.

MANN Michael (2003) *The Source of Social Power: The Rise of Classes and Nation-states* (1760-1914), Cambridge, New York.

MARDİN Şerif (1991) *Türk Modernleşmesi*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Milaslı Gad Franko (1326/1910-1911) *İrfan ve Terbiye Bahisleri Külliyatı: Muallimlere*, Mizanül-Hukuk Matbaası, İstanbul.

OCAK Gürbüz (2020) Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara, s. 217-272.

Osman Nuri (1327/1911-1912) *Mufassal İlm-i Terbiye*, Metin Matbaası, İstanbul.

PATTON Michael Quinn (2014) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, Çev. Mesut BÜTÜN ve Selçuk Beşir DEMİR, Pegem Akademi, Ankara.

Platon (2002) *Devlet,* Çev. Hüseyin DEMİRHAN, Sosyal Yayınları, İstanbul.

---------- (2017) *Diyaloglar, Gorgias*, Çev. Teoman AKTÜREL, Remzi Kitabevi, 14. Baskı, İstanbul.

---------- (2017) *Diyaloglar, Menon*, Çev. Teoman AKTÜREL, Remzi Kitabevi, 14. Baskı, İstanbul.

POSTMAN Neil (2016) *Teknapoli*, Çev. Mustafa Emre YILMAZ, Paradigma Yayınları, İstanbul.

PUNCH Keith F. (2005) *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, Çev. Dursun BAYRAK vd., Siyasal Kitapevi, Ankara.

ROUSSEAU Jean Jacques (2008) *Anayasa Projeleri*, Çev. İsmail YERGUZ, Say Yayınları, İstanbul.

---------- (2009a) *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev*, Çev. İsmail YERGUZ, Say Yayınları, İstanbul.

---------- (2009b) *Emile*, Çev. İsmail YERGUZ, Say Yayınları, İstanbul.

RUSS Jacqueline (2021) *Felsefe Tarihi: Kurucu Düşünceler*, Çev. İsmail Yerguz, 5. Baskı, İletişim Yayınları İstanbul.

SAKAOĞLU Necdet (1993) *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul.

SPENCER Herbert (2013) *Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi*, Yay. Hz. İ. Balcı & S. KAYMAKCI & Ö. F. SÖNMEZ, Pegem Yayınları Ankara.

TANPINAR Ahmet Hamdi (2000) *Yaşadığım Gibi*, Dergâh Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.

ÜNAL Uğur (2008) *Meclis-i Kebir-i Maarif (1869-1922),* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

TEKELİ İlhan - İLKİN Selim (1999) *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşum ve Dönüşümü,* Türk Tarih Kurum Yayınları, Ankara.

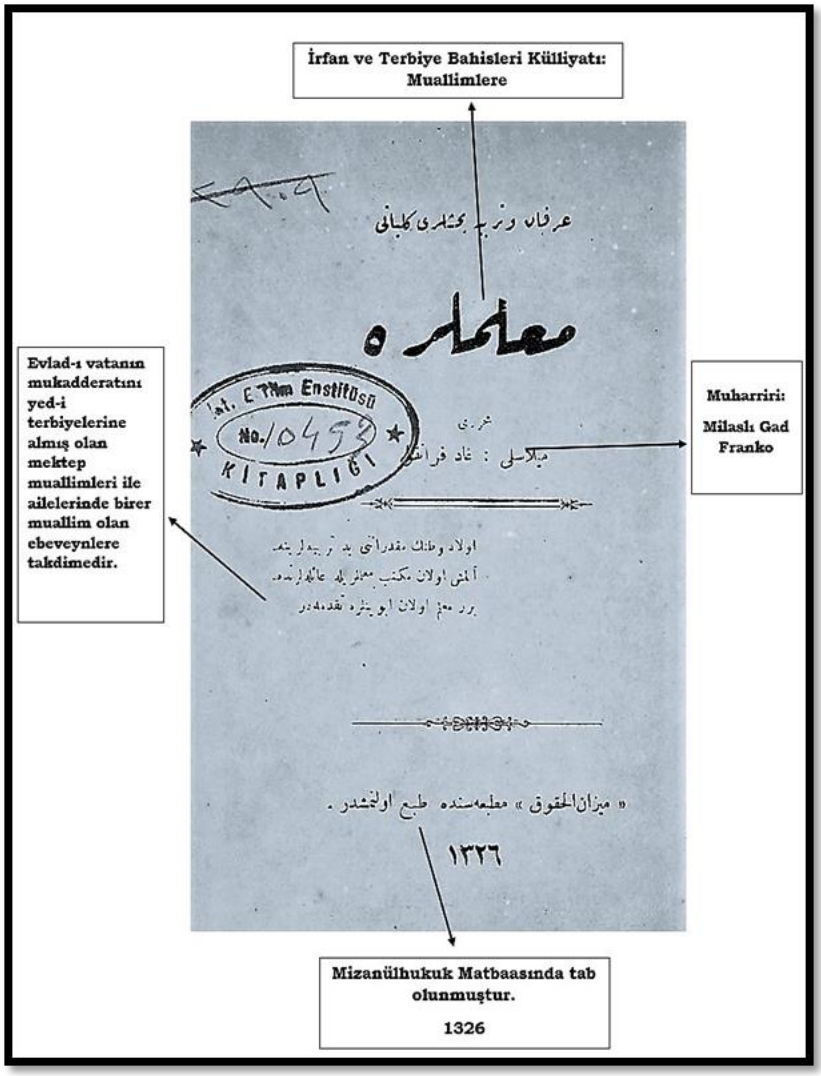
YAŞAR H. Yavuz - ÜNAL M. Emin (2020) *Frobel ve Pestalozzi Usullerinde Terbiye ve Talim Dersleri*, Ed. Akif Pamuk, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

YILDIRIM Ali - ŞİMŞEK Hasan (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 9. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.

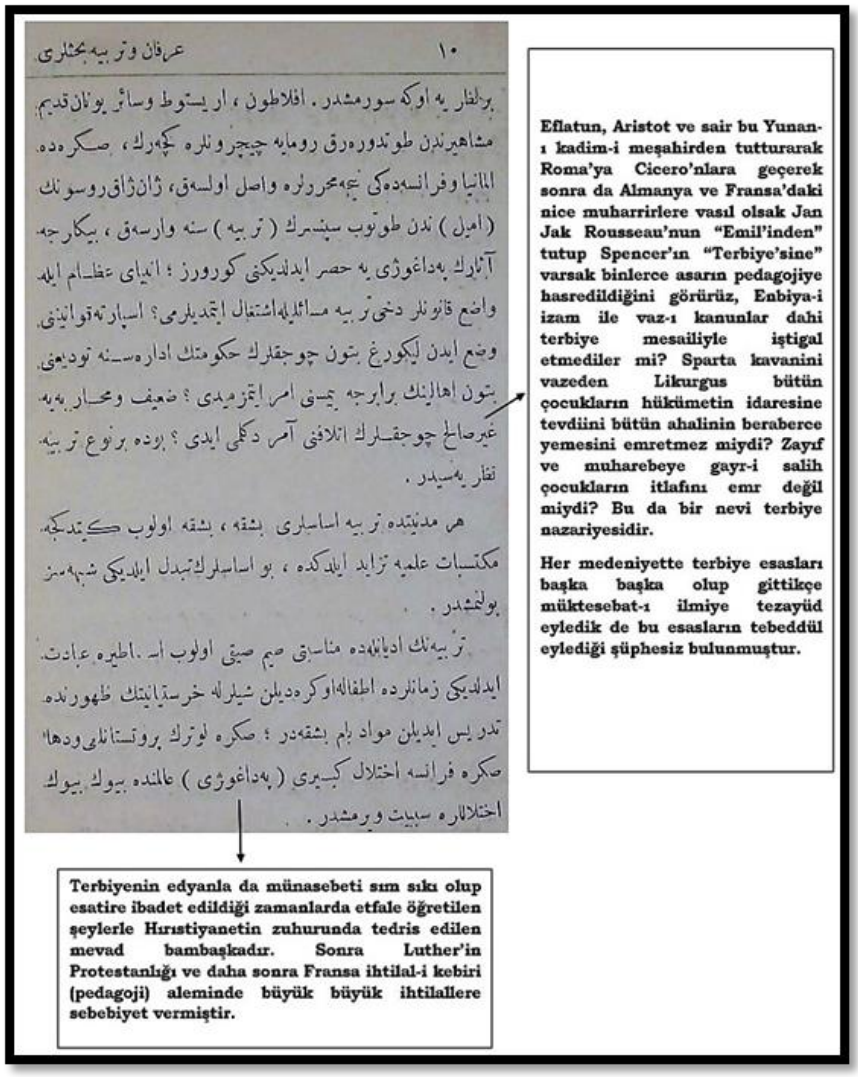
YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ Seval (2017) *Ahlaklı Yurttaş*, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

---------- - DOĞAN Ahmet (2020) Çağımızın Ahlak Eğitimi Anlayışıyla Ahmed Şem'î'nin Hülâsatü'l Ahlâk Adlı Eserinin Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt LIII, Sayı 1, s. 55-86.

Ekler



Görsel-1. "Muallimlere" adlı eserin kapak sayfası.



۱۰ عرفان وتربیه بحثلری

برلطار یه اوکه سورمشدر . افلاطون ، ار یستوط وسائر یونان قدیم مشاهیرندن طوتدوره‌رق رومایه چیچرونلره کچه‌رك ، صکره‌ده المانیا وفرانسه‌ده‌کی نجه‌محررلره واصل اولسه‌ق، ژان‌ژاق روسونك (امیل) ندن طوتوب سپنسرك (تربیه) سنه وارسه‌ق ، بیکارجه آثارك یه‌داغوژی یه حصر ایدلدیکنی کورورز ؛ انبیای عظام ایله واضع قانونلر دخی تربیه مسائلیله‌اشتغال ایتمدیلرمی؟ اسپارته‌قوانینی وضع ایدن لیکورغ بتون چوجقلرك حکومتك اداره‌سنه تودیعی بتون اهالینك برابرجه یمسی امر ایتزمیدی ؟ ضعیف ومحاربه‌یه غیرصالح چوجقلرك اتلافی آمر دکلی ایدی ؟ بوده بر نوع تربیه نظریه‌سیدر .

هر مدنیتده تربیه اساسلری بشقه ، بشقه اولوب کیتدکجه مکتسبات علمیه تزاید ایلدکده ، بو اساسلرك تبدل ایلدیکی شبهه‌سز بولنمشدر .

تربیه‌نك ادیانده مناسبتی صیم صیقی اولوب اساطیره عبادت ایلدیکی زمانلرده اطفاله‌اوکره‌دیلن شیلرله خرستیانیتك ظهورنده تدریس ایدیلن مواد بام بشقه‌در ؛ صکره لوترك پروتستانلیغی‌ودها صکره فرانسه اختلال کبیری (یه‌داغوژی) عالمنده بیوك بیوك اختلالاره سبیت ویرمشدر .

Eflatun, Aristot ve sair bu Yunanı kadim-i meşahirden tutturarak Roma'ya Cicero'nlara geçerek sonra da Almanya ve Fransa'daki nice muharrirlere vasıl olsak Jan Jak Rousseau'nun "Emil'inden" tutup Spencer'ın "Terbiye'sine" varsak binlerce asarın pedagojiye hasredildiğini görürüz, Enbiya-i izam ile vaz-ı kanunlar dahi terbiye mesailiyle iştigal etmediler mi? Sparta kavanini vazeden Likurgus bütün çocukların hükümetin idaresine tevdiini bütün ahalinin beraberce yemesini emretmez miydi? Zayıf ve muharebeye gayr-i salih çocukların itlafını emr değil miydi? Bu da bir nevi terbiye nazariyesidir.

Her medeniyette terbiye esasları başka başka olup gittikçe müktesebat-ı ilmiye tezayüd eylediğ de bu esasların tebeddül eylediği şüphesiz bulunmuştur.

Terbiyenin edyanla da münasebeti sım sıkı olup esatire ibadet edildiği zamanlarda etfale öğretilen şeylerle Hırıstiyanetin zuhurunda tedris edilen mevad bambaşkadır. Sonra Luther'in Protestanlığı ve daha sonra Fransa ihtilal-i kebiri (pedagoji) aleminde büyük büyük ihtilallere sebebiyet vermiştir.

Görsel-2. "Muallimlere" adlı eserin 10. sayfası.

عرفان وتربیه بحثلری ٦٢

ساعتلرجه عینی یرده، بلا حرکت اوطوردورملری بادیٔ ضرر اولوب درسی سویلهمك ایچون آیاغه قالدیرمق، تحته یه کتیروب یازدیرمق، ذکاسنی اویاتیق طوتمه خدمت ایدر.

فقط جیمناستیق دینیلدکده درسخانه‌خارجنده یاپدیریلان حرکات اکلاشیلیر؛ اثنای تنفسده ویامکتب خارجنده یاپیلان گزینتلر، قوشوشلر، تنزهلر، اویونلر براصول تحتنده یاپدیرلسه‌اونلره‌دخی جیمناستیق دیه‌جکز؟

جیمناستیقدن، چوجقلرك الك زیاده سودکاری قسم‌اویونلردر: زیرا اونلری کندیسی بلامجبوریت انتخاب ایدر. بویله‌جه اعتیادحریتی ایدنمکه باشلار. چوجق طرفندن انتخاب ایدلش اولدیغندن بوندن دها زیاده متلذذ اولور وصحتی اول نسبتده مستفید اولور.

هرنه قدر اویونلرینی انتخابده اساساً چوجغی سرپست براقمق ایجاب ایدیورسه‌ده بونده دخی معلمك اوینایه‌جق برروللی واردر. مثلا موسمنه کوره اویونلرك هانکیلری مقبول ومفید اولدیغنی بیلیر؛ چوجقلری سنلری وقوتلرینه کوره تقسیم ایدر. تهلکه‌لی وذهنی تخدیش ایده‌جك یورغونلی اویونلری برطرف ایدر؛ زیرا مقصد، ذهنی تقویه ایدرکن درسلرك یورغونلغندن تخلیص ایلهمکدر.

اویونه باشلادقلری وقت دخی معلمك دقت‌واعتنامی شرطدر. بعض قوتلی چوجقلرك اویونی انتاسنده قوتنی کوسترمکه مائل،

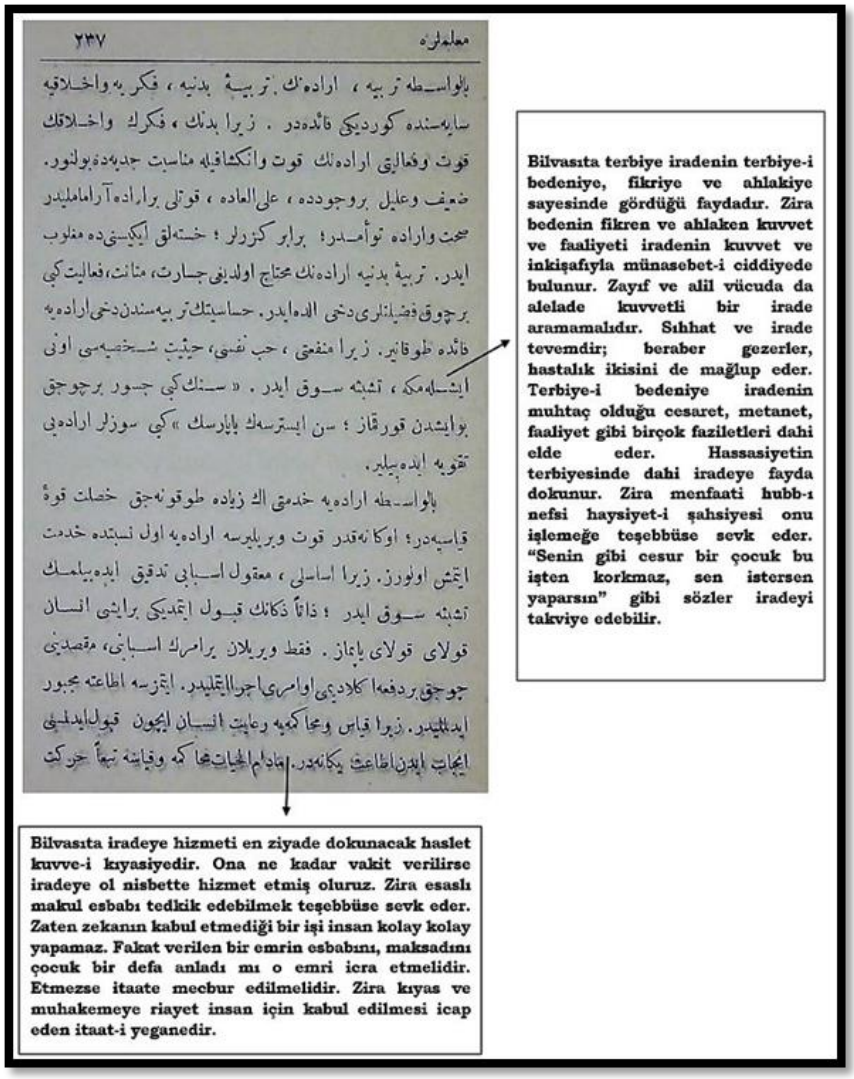
Saatlerce aynı yerde bila-hareket oturtulması badi-i zarar olup dersini söylemek için ayağa kaldırmak tahtaya getirip yazdırmak zekasını uyanık tutmaya hizmet eder.

Fakat jimnastik denildiğinde dershane haricinde yaptırılan hareket anlaşılır, esna-i teneffüste veya mektep haricinde yapılan gezintiler, koşuşlar, tenezzühler, oyunlar bir usul tahtında yaptırılsa onlara dahi jimnastik diyeceğiz.

Jimnastikten çocukların en ziyade sevdikleri kısım oyunlardır. Zira onlara kendisi bila-mecburiyet intihap eder. Böylece itiyat hürriyeti edinmeye başlar. Çocuk tarafından intihap edilmiş olduğundan bundan daha ziyade mütelezziz olur ve sıhhati ol nispette müstefid olur.

Her ne kadar oyunlarını intihabda esasen çocuğu serbest bırakmak icap ediyorsa da bunda dahi muallimin oynayacağı bir rolü vardır. Mesela mevsimine göre oyunların hangileri makbul ve müfid olduğunu bilir, çocukları sinleri ve kuvvetlerine göre taksim eder. Tehlikeli ve zihni tahdiş edecek yorgunlu oyunları bertaraf eder; zira maksad, zihni takviye ederek derslerin yorgunluğundan tahlis eylemektir. Oyuna başladıkları vakit dahi muallimin dikkat ve itinası şarttır.

Görsel-3. "Muallimlere" adlı eserin 62. sayfası.



۲۳۷ معلملره

بالواسطه تربیه ، اراده‌نك تربیهٔ بدنیه ، فکریه واخلاقیه سایه‌سنده کوردیکی فائده‌در . زیرا بدنك ، فکرك واخلاقك قوت وفعالیتی اراده‌نك قوت وانکشافیله مناسبت جدیده‌ده بولنور. ضعیف وعلیل بروجوددده ، علی‌العاده ، قوتلی براراده آرامامایلیدر صحت واراده توأمدر؛ برابر کزرلر ؛ خسته‌لق ایکیسنی‌ده مغلوب ایدر. تربیهٔ بدنیه اراده‌نك محتاج اولدیغی جسارت، متانت، فعالیت کبی برچوق فضیلتلری دخی الده‌ایدر. حساسیتك تربیه‌سندن دخی اراده‌یه فائده طوقانیر. زیرا منفعتی ، حب نفسی، حیثیت شخصیه‌سی اونی ایشله‌مکه ، تشبثه سوق ایدر . « سنك کبی جسور برچوجق بوایشدن قورقماز ؛ سن ایسترسه‌ك باپارسك » کبی سوزلر اراده‌یی تقویه ایده‌بیلیر.

بالواسطه اراده‌یه خدمتی اك زیاده طوقونه‌جق خصلت قوهٔ قیاسیه‌در؛ اوکانه‌قدر قوت ویریلیرسه اراده‌یه اول نسبتده خدمت ایتمش اولورز. زیرا اساسلی ، معقول اسبابی تدقیق ایده‌بیلمك تشبثه سوق ایدر ؛ ذاتاً ذکانك قبول ایتمدیکی برایشی انسان قولای قولای یاپماز . فقط ویریلان برامرك اسبابنی، مقصدینی جوچق بردفعه اکلادیغی اوامری اجرا ایتمکلیدر. ایتزسه اطاعته مجبور ایدلمکلیدر. زیرا قیاس وحاکمیه رعایت انسان ایچون قبول ایدلمیی ایجاب ایدن اطاعت یکانه‌در. مادام الحیات حاکمه وقیاسه تبعاً حرکت

Bilvasıta terbiye iradenin terbiye-i bedeniye, fikriye ve ahlakiye sayesinde gördüğü faydadır. Zira bedenin fikren ve ahlaken kuvvet ve faaliyeti iradenin kuvvet ve inkişafıyla münasebet-i ciddiyede bulunur. Zayıf ve alil vücuda da alelade kuvvetli bir irade aramamalıdır. Sıhhat ve irade tevemdir; beraber gezerler, hastalık ikisini de mağlup eder. Terbiye-i bedeniye iradenin muhtaç olduğu cesaret, metanet, faaliyet gibi birçok faziletleri dahi elde eder. Hassasiyetin terbiyesinde dahi iradeye fayda dokunur. Zira menfaati hubb-ı nefsi haysiyet-i şahsiyesi onu işlemeğe teşebbüse sevk eder. "Senin gibi cesur bir çocuk bu işten korkmaz, sen istersen yaparsın" gibi sözler iradeyi takviye edebilir.

Bilvasıta iradeye hizmeti en ziyade dokunacak haslet kuvve-i kıyasiyedir. Ona ne kadar vakit verilirse iradeye ol nisbette hizmet etmiş oluruz. Zira esaslı makul esbabı tedkik edebilmek teşebbüse sevk eder. Zaten zekanın kabul etmediği bir işi insan kolay kolay yapamaz. Fakat verilen bir emrin esbabını, maksadını çocuk bir defa anladı mı o emri icra etmelidir. Etmezse itaate mecbur edilmelidir. Zira kıyas ve muhakemeye riayet insan için kabul edilmesi icap eden itaat-i yeganedir.

Görsel-4. "Muallimlere" adlı eserin 237. sayfası.